

Paula Francisca da Silva

**A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto
Federal do Norte de Minas Gerais**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Agosto/2015

Paula Francisca da Silva

**A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto
Federal do Norte de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas de Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Savana Diniz Gomes Melo

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Agosto/2015

S586e
T

Silva, Paula Francisca da, 1985-
A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do
Norte de Minas Gerais / Paula Francisca da Silva. - Belo Horizonte, 2015.
223 f., enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade
de Educação.

Orientadora: Savana Diniz Gomes Melo.

Bibliografia: f. 193-217.

Anexos: f. 218-223.

1. Educação -- Teses. 2. Escolas profissionais -- Minas Gerais -- Teses.
3. Professores universitários -- Formação -- Teses. 4. Ensino superior -- Minas
Gerais -- Teses. 5. Universidades e faculdades -- Minas Gerais -- Teses.
6. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Teses. 7. Professores universitários --
Ambiente de trabalho -- Teses. 8. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais --
Teses.

I. Título. II. Melo, Savana Diniz Gomes. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.013

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

*“Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os
sonhos do mundo.”*

(Fernando Pessoa)

DEDICATÓRIA

Em defesa da qualidade e dignidade na
Educação Pública e Gratuita!

*“Vocês que fazem parte dessa massa,
Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber.
E ter que demonstrar sua coragem
A margem do que possa aparecer.
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer.”*

(Zé Ramalho)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram direta ou indiretamente com a realização deste trabalho.

A Deus, que viaja sempre ao meu lado, abre meus caminhos e me ajuda na construção de minhas pontes, pela força e proteção.

À minha querida orientadora, Professora Savana, pela confiança, pelas palavras que me acalmaram e direcionaram, pela riqueza das contribuições, pelo aprendizado, pela serenidade e pelo sorriso sempre acolhedor.

Aos professores e colegas das disciplinas que cursei em especial o colega Neilton, pelos debates enriquecedores durante essa pesquisa.

Aos servidores técnico-administrativos da secretaria e biblioteca da FAE-UFMG pela habitual atenção. De uma maneira especial, agradeço ao Gilson, pela alegria, receptividade e presteza transbordantes.

Ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), pela liberação dos encargos, pela autorização concedida à coleta de dados realizada e pelo indispensável apoio. Em especial, agradeço à Direção e às companheiras do Núcleo Pedagógico do *Campus* Salinas, à Pró-Reitoria de Ensino, aos colegas docentes e servidores técnico-administrativos, companheiros na defesa de uma educação pública e de qualidade e aos entrevistados, por compartilharem seus tempos e experiências.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Aos pesquisadores e aos diversos autores, cujas produções possibilitaram e enriqueceram este trabalho.

À Tawana, pelo minucioso trabalho de transcrição das entrevistas; ao amigo e Designer Gráfico Ricardo, pela arte gráfica; ao colega de linha de pesquisa e Estatístico Edmilson pela ajuda com as tabelas; e à Luciana, pela cuidadosa revisão de texto.

Ao meu outrora namorado, noivo e agora esposo Rodrigo, pelo companheirismo, paciência, amor e cumplicidade. Ao seu lado, tudo foi melhor do que poderia ser.

À minha mãe Fátima, meu exemplo de vida e razão de querer ir sempre mais além, pelo amor, zelo, carinho e amizade.

Ao meu pai Paulo, que não está mais aqui, mas que também me motiva a ir além.

Aos meus demais familiares e amigos, em especial, meu irmão Reubson e meus sobrinhos Patrick e Lara, e meus avós Eralina, Maria e Martiliano, e meus sogros Rita e Antônio pelas boas vibrações e carinho de sempre.

Às amigas Giselle, Cibelle, Neuraci e Francilene, por tornarem meus dias na FAE-UFMG mais leves e prazerosos.

RESUMO

Esta dissertação analisou o processo de reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFT), no contexto da expansão da educação superior (ES) e sua repercussão sobre o trabalho dos docentes dos cursos superiores, tomando, como campo do estudo, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). A problemática da pesquisa pautou-se em identificar o que interferia no exercício da docência nos cursos superiores do IFNMG, no contexto das alterações postas pela política de expansão da ES. A investigação de caráter qualitativo contou com pesquisa documental, observação e entrevistas, como instrumentos de coleta de dados. O estudo evidenciou que a oferta de ES em meio às Reformas da Educação Profissional e Tecnológica vem se consolidando na REFT desde 2008, por meio dos Institutos Federais (IF), que atuam como agentes de expansão da ES. No IFNMG essa expansão ocorre em processo acelerado, no que se refere ao aumento da oferta de cursos superiores, mas lento quanto à adaptação da instituição às regulamentações e normatizações, à implantação da infraestrutura necessária e à contratação de servidores em número suficiente. O modelo de instituição implantado é marcado pela otimização de espaço, infraestrutura, recursos humanos e materiais; oferta de cursos flexíveis e diversificados, tanto em nível quanto em modalidade de ensino; pelas inúmeras finalidades a cumprir; e pela relação íntima da instituição com o mercado. A forma como a expansão da instituição e de seus cursos ocorre submete os docentes a condições de trabalho precárias, já que não lhes são possibilitadas todas as condições materiais necessárias. Não obstante, espera-se dos docentes um perfil multifuncional, com vistas a desenvolver múltiplas atividades e cobrir as lacunas institucionais. Em geral, os docentes percebem as alterações no IFNMG e em seu trabalho, além disso, relatam dificuldades impostas pela rápida expansão e exigência de cumprimento de metas. Pôde-se depreender que a natureza e complexidade da educação ofertada no IFNMG sujeitam os docentes à intensificação do trabalho e que a falta de condições mínimas de trabalho constitui uma reivindicação recorrente dos docentes, inclusive nas pautas de reivindicações de seu sindicato.

PALAVRAS-CHAVE: Expansão da Educação Superior. Institutos Federais. Condições de Trabalho Docente.

ABSTRACT

This paper aimed to analyze the reorganization process in the Federal Network of Technological Education (REFT) in the context of expansion of higher education (HE) and its repercussions on professor's work in higher education, taking as a field of study the Federal Institute in the North of Minas Gerais (FINMG). The research issue was guided in order to identify what was interfering with the exercise of teaching in the higher education of FINMG in the context of amendments set by the HE expansion policy. The qualitative research included desk research, observation and interviews as data collection instruments. The study showed that the offering of HE in the middle of the professional and technological education reforms was consolidated in the REFT with the Federal Institutes (FI) which now act as the HE blowing agents. In FINMG this expansion occurs in accelerated procedure with regard to the increased supply of higher education, but slows in adapting to the institution regulations and norms, the implementation of the necessary infrastructure and recruitment of teachers in sufficient numbers. The institution model followed by implanted FINMG is marked by the multi-campus organization that optimizes space, infrastructure, human and material resources at a lower cost; offer becomes more flexible and diversified courses as far as the level and the type of education; numerous goals to accomplish; and by the intimate relationship of the institute with the market. The way the institution expansion and its courses occur, set the professors to precarious working conditions, since the professors are not given all the necessary conditions. However, requires a multifunctional profile of teachers in order to develop multiple activities and cover the institutional gaps. In general, the professors realized the changes that happened in FINMG and encountered difficulties imposed by the expansion and achievement of goals. It might be inferred that the nature and complexity of education offered in the FI, in general, put the professors underworked intensification and the lack of minimum working conditions is a recurring demand of teachers, including the agendas of their union claims.

KEYWORDS: Expansion of Higher Education. Federal Institutes. Conditions of Teaching Work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ANDES	Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APL	Arranjo(s) produtivo(s) local(is)
art.	Artigo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro (s) Federal (is) de Educação Tecnológica
CENSUP	Censo da educação superior
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CES	Conselho de educação superior
Cf.	Conferir
CLT	Consolidação das Leis dos Trabalhadores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONEAF	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional
CsF	Programa Ciências Sem Fronteira
DINTER	Doutorado Institucional
EaD	Educação a Distância
EAF	Escola(s) Agrotécnica(s) Federal(is)
EBTT	Educação básica técnica e tecnológica
EM	Emenda
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação profissional e tecnológica

ES	Educação superior
E-Tec	Rede de Ensino Técnico a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FaE	Faculdade de Educação
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FIC	Formação inicial e continuada
FIES	Fundo de Financiamento do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPLAN	Fórum de Planejamento e Administração da Rede Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição (ões) de Ensino Superior
IEPT	Instituição (ões) de educação profissional e tecnológica
IF	Instituto (s) Federal (is)
IF Sul de Minas	Instituto Federal do Sul de Minas
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFE	Instituição (ões) Federal (is) de Ensino
IFES	Instituição (ões) Federal (is) de Ensino Superior
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto de Educação para Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MINTER	Mestrado Institucional
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
nº	Número
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico

OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PBQS	Programa de Bolsas para a Qualificação de Servidores
PCE/CREDUC	Programa de Crédito Educativo
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBED	Programa Institucional de Bolsas de Extensão para Discentes
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIC-AF	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PIDS	Programa Institucional de Desenvolvimento dos Servidores
PISQV	Programa Institucional de Assistência à Saúde e Qualidade
PLANFOR	Política Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMA	Programa de Mobilidade Acadêmica
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano nacional de educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPE	Políticas Públicas de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão em Educação
PR	Paraná
Pré-ENEM	Curso Preparatório do Exame Nacional do Ensino Médio
PROAPE	Produtividade em Pesquisa
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para todos
PROUNIC	Projeto de Unificação de Cursos
REFT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	Rio de Janeiro
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SINASEFE-DN	Direção Nacional do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de seleção unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TAD's	Tecnologia de Análise e Sistemas
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número e Percentual de Instituições de Educação Superior, Brasil 1995/2003/2013	35
Tabela 2: Número e Percentual de Matrículas nas Instituições de Educação Superior, Brasil 1995/2003/2013.	36
Tabela 3: Distribuição das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (IEPT) de acordo com a categoria administrativa e a relação entre as ofertantes de cursos superiores, Brasil 1999	50
Tabela 4: Número de Instituições e Matrículas na Educação Superior nos IF e CEFET, Brasil 2008- 2013	51
Tabela 5: Número de Cursos de Graduação Presencial nos IF e CEFET, Brasil 2008-2013	52
Tabela 6: Número de <i>Campus</i> de IF no Brasil por Estado 2003/2014	54
Tabela 7: Número e Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais nos IF e CEFET (Capital e Interior), Brasil 2008-2013	55
Tabela 8: Número e Percentual de Docentes em Exercício na Educação, Brasil 1995/2003/2013.	88
Tabela 9: Número de Docentes em Exercício nas Instituições de Ensino Superior por Organização Acadêmica, Brasil 2008-2013.	87
Tabela 10: Regime de Trabalho dos Docentes em Exercício na Educação Superior, Brasil 1995/2013.	89
Tabela 11: Regime de Trabalho dos Docentes em Exercício na Educação Superior nos IF e CEFET, Brasil 2013.	91
Tabela 12: Formação dos Docentes em Exercício na Educação Superior no Brasil por Organização Acadêmica, Brasil 1995/2003/2013.	93
Tabela 13: Distância/tempo entre Reitoria/ <i>campus</i> do IFNMG	96
Tabela 14: Recursos Financeiros recebidos pelo IFNMG 2008-2014	130
Tabela 15: Número e Percentual de vagas em cursos presenciais oferecidas no IFNMG por nível de ensino 2014	136
Tabela 16: Número de Matrículas no IFNMG 2008/2014	142
Tabela 17: Número de Servidores do IFNMG 2008/2014	163
Tabela 18: Formação dos Docentes efetivos e temporários em Exercício do IFNMG 2010- 2014	168

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Modelo Analítico da Pesquisa	23
Figura 2: Gráfico da Expansão da REFT, Brasil 2002-2010	51
Figura 3: Linha do Tempo - De EAF Salinas e CEFET Januária à IFNMG	110
Figura 4: Área de abrangência do IFNMG	114
Figura 5: Identidade visual – De EAF Salinas e CEFET Januária à IFNMG	116
Figura 6: Organização dos <i>campi</i> do IFNMG	122
Figura 7- Organograma do IFNMG	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Amostra de Entrevistados	26
Quadro 2: Categorias de Análise da Pesquisa	29
Quadro 3: Natureza Jurídica – De EAF Salinas e CEFET de Januária a IFNMG	116
Quadro 4: Objetivos - De EAF Salinas e CEFET Januária a IFNMG	138
Quadro 5: Projeção da oferta de educação superior no IFNMG 2009-2018	139
Quadro 6: Programa, projetos e ações desenvolvidos no/pelo IFNMG	145
Quadro 7: Descrição das atividades desenvolvidas pelos professores do IFNMG	148

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1- Roteiro de Observação	219
Anexo 2- Roteiro de Entrevista	220
Anexo 3- Modelo de Ficha para Categorização dos Dados	223

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 - A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	31
1- Políticas de expansão da educação superior a partir da década de 1990	33
2- A expansão da educação superior via Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	49
CAPÍTULO 2 – OS INSTITUTOS FEDERAIS E A OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	58
1- A Educação Profissional e Tecnológica sob influências e interveniências.....	58
2- A afirmação de um modelo diversificado de IES: os Institutos Federais.....	71
2.1- A oferta de cursos superiores nos Institutos Federais.....	77
CAPÍTULO 3 - O TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS	83
1- A complexidade do trabalho docente.....	83
2- O trabalho docente na educação superior e nos Institutos Federais.....	86
2.1- A atuação e exercício docente nos cursos superiores dos Institutos Federais.....	99
CAPÍTULO 4 – O INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS.....	108
1- O processo de institucionalização do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.....	109
2- As mudanças e as condições de trabalho no IFNMG.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS.....	193
ANEXOS.....	218

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Políticas Públicas de Educação (PPE). Trata-se de um estudo da política pública de expansão da Educação Superior (ES), que acarreta profundas mudanças nas instituições escolares, tais como em sua estrutura, finalidade, organização, gestão, perfil do público-alvo e no trabalho dos seus servidores.

Seu propósito foi verificar como essa expansão ocorre no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)¹, uma instituição escolar vinculada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFT)². A pesquisa apresentou como objetivo geral analisar o processo de reordenamento da REFT no contexto da expansão da ES e suas repercussões sobre o trabalho dos docentes dos cursos superiores do IFNMG. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- contextualizar e analisar o processo de expansão da ES no Brasil a partir da década de 1990;
- caracterizar a conformação dos IF;
- identificar as mudanças legais, estruturais, administrativas, organizacionais e no ensino relativas à constituição dos IF, tomando como referência o IFNMG;
- identificar e analisar as implicações da configuração do IFNMG sobre o trabalho dos docentes dos cursos superiores;
- identificar a percepção dos docentes sobre as mudanças na instituição e no seu trabalho.

A curiosidade acerca dessa temática surgiu da atuação da pesquisadora como pedagoga no *Campus* Salinas do IFNMG e, especialmente, como participante da organização das propostas pedagógicas dos cursos de graduação desta instituição. O fato de a ES ser uma experiência nova para o *Campus* e seus trabalhadores, aliado ao propalado compromisso de oferecer educação pública de qualidade com perspectivas de

¹ A instituição também é conhecida como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais.

² A história da REFT começa em 1909 com as escolas de Aprendizes e Artífices, mas só foi configurada e reconhecida como tal em 2008 com Lei nº 11.892, a mesma lei de criação dos IF. Mas, nesta pesquisa, a REFT está sendo entendida como REFT desde os seus primórdios.

transformação social expresso nos discursos dos documentos oficiais que embasam as concepções e diretrizes para consolidação dos Institutos Federais (IF),³ gerou inquietudes e questionamentos sobre a oferta desse nível de ensino nos IF. Como falar em “ensino de qualidade” e “transformação social” sem que as condições gerais de trabalho fossem garantidas ao docente? Por isso, apresentou-se como interessante o estudo sobre a forma e os efeitos da expansão da ES, tendo como objeto de análise aquela realizada no IFNMG, com foco nas implicações para o trabalhador docente, protagonista do processo de cristalização dessa política.

O interesse pelo trabalho dos docentes dos cursos superiores dos IF se deve ao fato de que atuam em um cenário complexo, marcado por mudanças rápidas e sequenciais, que exigem habilidade e muita responsabilidade para cumprir o papel social da instituição. A estas instituições, foi atribuído o compromisso de interiorizar, democratizar, incluir, transformar, desenvolver e inovar através do ensino, da pesquisa e da extensão, sem planejamento adequado e com muitas metas a cumprir. E aos docentes, protagonistas de todas essas ações, não foram asseguradas condições de trabalho e nem tempo suficiente.

Neste sentido, esta pesquisa se justificou pela oportunidade de atingir um campo mais amplo dos estudos sobre a ES, compreender os fundamentos políticos educacionais que norteiam os rumos dados ao ensino e, principalmente, os que fazem dele seu *locus* de trabalho. Além disso, possibilitou investigar os docentes em um universo inserido no bojo da Reforma de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que passou a atuar como agente de expansão da ES em meio a um cenário globalizado.

O trabalho de Jaén e Cabrera (1991) contribuiu para a definição do foco desta pesquisa ao apontar a necessidade de se estudar o trabalho docente em tempos de mudanças. Os autores observam que a situação dos docentes como intelectuais e como “produto qualitativo” do sistema educacional possibilita a análise, interpretação e compreensão da sociedade em seu conjunto, do papel da escola na mesma e sua própria situação em ambas e, em consequência, sua possibilidade de atuar crítica e conscientemente (p. 206). Para eles, as condições de trabalho às quais os docentes são submetidos podem gerar consequências diretas sobre a sociedade e os indivíduos que dela fazem parte.

³ BRASIL (2008a); BRASIL (2010c)

Como se verifica, o objeto de estudo está situado em um contexto próximo à pesquisadora. Convém identificá-la como uma observadora inserida no contexto estudado. Como servidora técnico-administrativa de nível superior, exerce o cargo de pedagoga e atua muito próxima às atividades docentes. Como trabalhadora da educação comprometida com os sujeitos investigados, a partir de seu ingresso no curso de mestrado, pôde dialogar com os referenciais e fontes da pesquisa, uma vez que vivenciou e vivencia o processo de implementação e expansão de cursos superiores no IFNMG.

Desde o momento de planejamento da pesquisa, considerou-se que nem sempre aquilo que parece familiar é também conhecido. Admitiu-se ainda que a posição de observadora inserida nesse contexto poderia implicar em vantagens e/ou desvantagens. De um lado, a proximidade poderia enriquecer os resultados obtidos, já que parte das experiências e conhecimentos prévios da pesquisadora. Seria possível lançar o olhar sobre o familiar e promover constantes reflexões. Por outro lado, o olhar sobre o que está próximo poderia estar embaçado por preconceitos e estereótipos (VELHO, 1978).

Mas, a busca pelo distanciamento e pelo equilíbrio confrontou, objetiva e intelectualmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito dos fatos, favorecendo o enfrentamento do problema, seu estranhamento e superação pela via de novos conhecimentos. Foi reforçada ainda pela apresentação de registros das transformações históricas, político-organizacionais e institucionais. E também, evidências de implicações e interações cotidianas a partir das perspectivas das fontes e diferentes informantes da pesquisa.

Por meio desta pesquisa buscou-se identificar o que interferia no exercício da docência nos cursos superiores do IFNMG. A fim de compreender, quais as condições, facilidades, problemas ou dificuldades são encontrados pelos docentes em sua atuação na ES dessa instituição. O recorte desta problemática se efetivou sobre as seguintes questões:

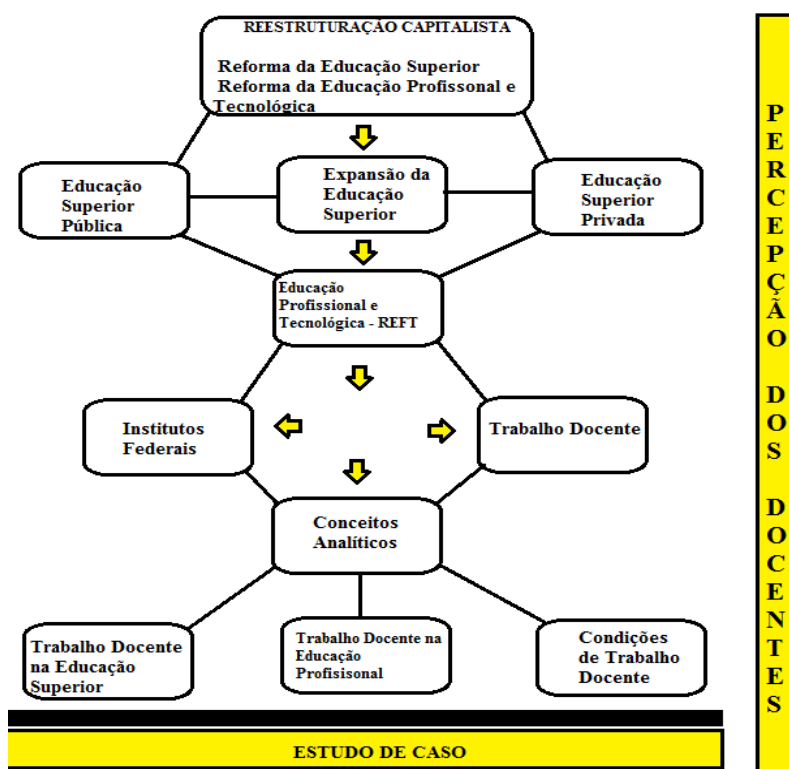
- 1 Que alterações (finalidade, estrutura e organização, administração, financiamento, organização do trabalho, planta funcional, público-alvo) a política de expansão da ES acarretou sobre a oferta de cursos superiores no IFNMG?

- 2 Qual o perfil, a natureza, o alcance e características do trabalho dos docentes dos cursos superiores do IFNMG? Como eles avaliam as mudanças ocorridas para a conformação da instituição enquanto IF?

Tais questões tiveram como base alguns conceitos teóricos que nortearam a análise da pesquisa. Dentre os quais, destacam-se: trabalho docente na educação superior (MAUÉS, 2010), trabalho docente na educação profissional (MELO, 2010) e condições de trabalho docente (OLIVEIRA E ASSUNÇÃO, 2010). Tais conceitos sustentam o processo analítico da pesquisa.

Buscou-se identificar e analisar as relações existentes entre esses conceitos, conforme modelo apresentado na Figura 1.

Figura 1: Modelo Analítico da Pesquisa



Como retrata a Figura 1, os principais conceitos analíticos da pesquisa estão inseridos em contexto bem mais amplo de análise, o contexto da reestruturação capitalista⁴, na fase onde foi desencadeada a Reforma do Estado que, por sua vez, orientou as Reformas da ES e da EPT. Neste panorama, foi dada atenção à onda de expansão da ES que emergiu em meio a estas Reformas. Apesar de o foco da pesquisa

⁴ LOJKINE (1995); BERNARDO (2000, 2004); ANTUNES e SILVA (2004).

ser a ES pública, foi estudada também a expansão deste nível de ensino pela via privada, já que sempre ocupou um lugar de destaque nas políticas educacionais brasileiras. No movimento de expansão da ES pública, evidencia-se a EPT na REFT, com destaque para a oferta de ES nos IF. Neste universo, o trabalho docente na ES, o trabalho docente na EPT e as condições de trabalho docente tornam-se conceitos analíticos que orientaram o estudo de um caso. No caso, buscou-se identificar a percepção dos docentes sobre as mudanças na instituição em que atuam e no seu trabalho. No processo analítico, atentou-se para o fato de que o emaranhado de conceitos, fatos e fenômenos estudados estão interligados e poderiam ser afetados e influenciados o tempo todo.

Para atender ao modelo proposto e responder às questões apresentadas, o percurso metodológico da pesquisa foi marcado pela abordagem qualitativa. Com referência em Ludke e André (1996), procurou-se garantir que o fenômeno estudado fosse entendido como aquele que está dentro de um contexto social, inserido em uma realidade histórica, e que, por isso, sofre uma série de determinações. A partir desta concepção, buscou-se respostas empíricas sobre como o IFNMG, criado em um processo de reordenamento da REFT, configurou-se como um dos agentes do processo de expansão da ES. Procurou-se também compreender como esse reordenamento trouxe implicações sobre o trabalho docente.

O estudo foi desenvolvido nos moldes do estudo de caso, fundamentando-se “na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa” (GIL, 1994, p. 79). Este veio acompanhado de uma vigora pesquisa bibliográfica.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação, a pesquisa documental e a entrevista.

A observação⁵ aconteceu de uma forma natural, já que a pesquisadora faz parte do universo da pesquisa. Mas isso não dispensou o uso de instrumentos técnicos para registro de dados. Seguiu-se um roteiro de observação e os dados obtidos foram registrados em um quadro de registro de informações (Anexo 1).

Inserida em seu ambiente de trabalho, trabalhando e pesquisando durante dois anos (2013/2014), a pesquisadora pôde presenciar e observar vários momentos e

⁵ GIL (1999) e LAKATOS (2001) chamam este tipo de observação de “observação participante”, já que o observador atua como um dos elementos componentes do grupo, comunidade ou situação de estudo.

acontecimentos, inclusive de falas espontâneas: reuniões administrativas e pedagógicas nos *campi* e na reitoria do IFNMG; reuniões sindicais; reuniões dos colegiados da instituição; salas de aulas; laboratórios; espaços de convivência, trabalho e estudo dos docentes; implantação de cursos superiores; dentre outros. Na maioria das vezes, os registros eram feitos durante o desenrolar dos acontecimentos. Mas, em alguns momentos, isso não foi possível, pois poderia atrapalhar a naturalidade da situação ou despertaria a desconfiança das pessoas. Nestes casos, foram anotadas, de forma imperceptível, palavras-chave em folha de papel ou outro material qualquer, para facilitar o registro posterior dos dados.

A observação delineou a problemática do estudo e auxiliou todo o processo de análise da pesquisa.

A pesquisa documental⁶ tratou os documentos analisados como uma fonte estável e rica, que foi consultada diversas vezes. Foram utilizadas as contribuições dos diversos autores sobre os temas tratados e também documentos institucionais (tais como portarias, deliberações, relatórios, textos oficiais e textos de ordem legal/nacional) e outros materiais que não receberam tratamento analítico, como boletins, reportagens de jornais, boletins sindicais e outros que trataram do objeto de pesquisa.

O objetivo da pesquisa documental foi a identificação e análise do processo de expansão da ES no Brasil a partir da década de 1990, a caracterização e conformação dos IF e o estudo sobre o trabalho docente. Por meio dela, extrapolou-se o “texto” e atingiu-se o “contexto”, possibilitando a discussão de como os fatos e as relações se configuram no processo de reordenamento da REFT, de constituição dos IF e de expansão da ES, tendo como referência o IFNMG.

Com a entrevista do tipo semiestruturada⁷, buscou-se uma maior exposição das perspectivas dos sujeitos analisados e assim identificar a natureza do trabalho docente, a forma e as condições em que ele se realiza. Este tipo de entrevista ofereceu condições para o levantamento de dados biográficos com relação à questão central da pesquisa, bem como para identificação dos fatores que interferem na docência dos cursos superiores do IFNMG.

Foram realizadas 10 entrevistas. Os critérios utilizados para a seleção dos professores para as entrevistas privilegiaram: gestores, regentes, pesquisadores e atuantes na extensão, há mais tempo na instituição, por terem mais condições de fazer

⁶ LUDKE e ANDRÉ (1986)

⁷ Conforme definição de FLICK (2004)

análises sobre o fenômeno estudado. Foi composto um grupo heterogêneo de docentes, com vínculos distintos: a) apenas com o ensino; b) com a pesquisa; c) com a extensão; d) com a gestão; e) com arranjos produtivos locais (APL); f) com atividades sindicais. Considerou-se importante também a escuta de, pelo menos, dois ingressos à instituição após o processo de “ifetização”⁸, a fim de conhecer e confrontar o olhar do novo e do veterano⁹. Também foram considerados a disponibilidade, o acesso e a facilidade de localização dos mesmos. Tais critérios foram utilizados visando aportar maior representatividade do coletivo de professores do IFNMG.

O Quadro 1 caracteriza os entrevistados.

Quadro 1: Identificação dos Entrevistados

Identificação dos entrevistados ¹⁰	Posição ocupada no universo investigado		Tempo de atuação na instituição
	Posições já assumidas	Posição atual	
P1	Regente de aulas, gestor (<i>campus</i> /coordenação de curso/direção), pesquisador, extensionista e vínculo com APL.	Docente gestor- <i>campus</i>	25 anos
P2	Regente de aulas, sindicalista, pesquisador e extensionista.	Docente sindicalista	4 anos
P3	Regente de aulas, gestor (<i>campus</i> /coordenação de curso) e pesquisador.	Docente	9 anos
P4	Regente de aulas.	Docente	19 anos
P5	Regente de aulas, pesquisador e gestor (<i>campus</i> /coordenação de curso)	Docente	14 anos
P6	Regente de aulas, gestor (<i>campus</i> /direção), pesquisador, extensionista e sindicalista.	Docente gestor- <i>campus</i>	22 anos
P7	Regente de aulas, gestor (reitoria), e pesquisador.	Docente	8 anos
P8	Regente de aulas, pesquisador, extensionista e gestor (<i>campus</i> /coordenação de curso/direção).	Docente gestor-reitoria	5 anos
P9	Regente de aulas e gestor (reitoria).	Docente gestor-reitoria	10 anos
P10	Regente de aulas, pesquisador, extensionista e gestor (<i>campus</i> /coordenação de curso).	Docente	6 anos

Fonte: Registros de observações e entrevistas realizadas entre 02/03/2015 a 13/03/2015.

O primeiro contato com os docentes foi via e-mail, através do qual a pesquisadora apresentou a pesquisa (tema, objetivo e metodologia), a carta de anuência da instituição, devidamente assinada pelo dirigente máximo, o termo de livre consentido com todos os esclarecimentos necessários ao docente participante, os motivos pelos

⁸ OTRANTO (2010, 2013) e TAVARES (2009) chamam o processo de transformação das escolas técnicas, agrotécnicas e CEFET em IF de “ifetização”, que aconteceu por meio da Lei nº 11.892/2008.

⁹ Considera-se veterano aquele docente que está na instituição desde o tempo de EAF de Salinas e CEFET Januária, que conheceu a instituição antes do processo de “ifetização” e vivenciou esse processo. Já os chamados novos docentes, são aqueles que ingressaram na instituição após o processo de “ifetização”.

¹⁰ Por questões éticas, a identidade dos entrevistados foi preservada.

quais ele estava sendo selecionado e sugestão de local, dia, data e hora para a realização da entrevista. A definição final do dia, data, hora e local foi do entrevistado. Foram enviados 11 e-mails e 10 deles tiveram retorno rápido e afirmativo, oportunizando a realização de 10 entrevistas.

A maioria das entrevistas foi realizada no local de trabalho dos entrevistados. Somente uma aconteceu na casa do entrevistado, a pedido do mesmo, por motivos pessoais. A duração média das entrevistas foi de 55 minutos, tendo variado de 29 minutos a 1 hora e 20 minutos.

Foi utilizado um roteiro de entrevista (Anexo 2) com duas temáticas gerais: “As mudanças: De Escola Agrotécnica Federal de Salinas e Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária a IFNMG” e “O trabalho docente”. Cada uma destas temáticas trazia uma série de tópicos, seguidos de perguntas que poderiam ser feitas ou não aos entrevistados, a depender da fala deles. Caso o objetivo proposto pelo tema já tivesse sido atingido, perguntas deixariam de ser feitas. Conforme as respostas dos entrevistados, novas perguntas, não previstas pelo roteiro da entrevista, foram feitas a eles. A intenção foi obter detalhes extras do que foi apresentado, aprofundar a compreensão por parte do entrevistador, e, em alguns momentos, confrontar o entrevistado com contradições e inconsistências em seus enunciados¹¹. Toda esta conduta técnica foi adotada com base nas orientações de Flick (2004) e está devidamente descrita e fundamentada na dissertação.

A transcrição das entrevistas foi realizada por um profissional da área sem nenhum foco analítico predeterminado. Em seguida, a pesquisadora leu, comparou e releu cuidadosamente todas as transcrições. Após a confirmação dos dados, foi feita uma cópia das transcrições com a adoção de nomes fictícios para os entrevistados, de forma a preservar a identidade de todos.

Tanto a pesquisa documental como as entrevistas receberam, como tratamento analítico, a análise de discurso. É interessante situar a análise de discurso desta pesquisa como método de investigação¹² e não como objeto de estudo. A intenção foi buscar algo para além do que foi dito; o que estava nas entrelinhas; perceber o que não foi falado; por que não foi falado; como foi falado; qual o contexto do acontecimento; a posição de quem fala.

¹¹ Palavras, frases ou textos.

¹² ORLANDI (2013) e CAYLES (2010)

A análise nesta pesquisa não poderia se efetivar sem antes conceituar discurso. O discurso aqui é entendido como algo além do que foi dito, algo que está nas entrelinhas e também algo que não foi falado, em um determinado contexto, de uma determinada posição, em uma determinada situação e, enquanto prática social, submetida a certas regras (MAGUENEAU, 1997).

É necessário esclarecer que os docentes aqui são percebidos como sujeitos que são materialmente divididos: “ele é sujeito de e sujeito à” (ORLANDI, 2013). Desse modo, o sujeito se constitui submetendo-se à língua e à história e é isso que possibilita que ele fale e produza sentidos. Orlandi (2013) lembra que o sujeito é pensado como “posição”, não sendo forma de subjetividade, mas sim o “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz. Sendo assim, os sujeitos são intercambiáveis e falam de uma posição que lhes dá identidade.

Buscou-se fundamentação teórica para o desenvolvimento da análise do discurso em muitos referenciais teóricos¹³, mas optou-se por não seguir nenhum conjunto rígido de procedimentos formais. Levou-se em conta as observações de Cayles (2010), com ênfase na leitura e na interpretação cuidadosa dos textos, sustentadas pela referência à evidência linguística presente nos textos.

Para categorização dos dados, inicialmente foi utilizada uma ficha que teve como referência de estruturação o roteiro utilizado para a realização das entrevistas (Anexo 3). Examinou-se o que foi dito em cada discurso presente nas entrevistas e foram selecionados e anotados os trechos mais significativos. Para a análise dos dados, foram identificados como categorias analíticas: estrutura, administração/gestão da instituição, finalidades e trabalho docente. Estas categorias foram divididas em subcategorias, conforme detalhamento do Quadro 2:

¹³ QUEIROZ (1988); BRANDÃO (1996); MAINGUENEAU (1997, 2008); ORLANDI (2013) e MUSSALIM (2006).

Quadro 2: Categorias de Análise da Pesquisa

Categoria	Subcategorias		
1) Estrutura	1.1) Área de Abrangência		
	1.2) Organização	a) Natureza Jurídica	
		b) Identidade Visual	
2) Administração / Gestão da instituição	2.1) Desenho Organizacional		
	2.2) Financiamento		
3) Finalidades	3.1) Tríade: ensino, pesquisa e extensão	3.1.1) Ensino	a) Objetivos do ensino
			b) Oferta de cursos
			c) Matrículas
			d) Tempo e espaço
		3.1.2) Programas e Projetos	
4) Trabalho docente	4.1) Atribuições dos docentes nos cursos superiores	a) Atividades de ensino	
		b) Atividades de pesquisa e extensão	
		c) Atividades de gestão institucional	
	4.2) Condições de Trabalho	a) Condições de emprego	
		b) Condições materiais	
		c) Quadro de pessoal	
		d) Tempo de trabalho	
		e) Formação	
		f) Relações Sociais	
		g) Avaliação	
		h) Arranjos Produtivos Locais	
		i) Organização política e sindical	

A análise levou em conta o sujeito, o que ele disse e o contexto em que estava inserido.

Nestes termos, a pesquisa dá visibilidade aos protagonistas do processo de expansão da ES através dos IF. Os aspectos estudados levam em conta as condições de trabalho a que estes sujeitos estão submetidos e revela como eles foram pensados (ou não) no momento de formulação da política pública e do cotidiano da instituição.

Como resultado da pesquisa, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, que são precedidos por esta introdução e sucedidos pelas considerações finais. O primeiro capítulo aborda o processo de expansão da ES brasileira a partir da década de 1990. Neste processo, a expansão viabilizada pelos IF é evidenciada e são apresentadas algumas características desta expansão. O segundo capítulo tem como objetivo mostrar como, no contexto de Reformas da EPT, os IF passam a contribuir com o processo de expansão da ES. Partindo da contextualização da EPT, no período de 2003 a 2013, analisa as profundas mudanças sofridas na REFT até que os IF fossem criados e traça o perfil destas instituições de ensino superior (IES). O trabalho docente nos cursos superiores dos IF é o foco do terceiro capítulo. Neste capítulo, são analisadas

as repercussões sobre o trabalho docente no contexto de reordenamento da REFT e criação dos IF. O quarto capítulo apresenta o estudo de caso realizado no IFNMG, que viabilizou a compreensão e análise do processo de “ifetização” na instituição, bem como das condições de trabalho dos docentes nos cursos superiores. Por fim, são apresentadas algumas considerações a título de sínteses e reflexões gerais sobre o tema estudado.

CAPÍTULO 1

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo tem como objetivo discutir o processo de expansão da Educação Superior (ES) brasileira. Para tanto, apresenta a contextualização e análise desse processo de expansão no país, a partir da década de 1990, período esse em que, tanto no cenário nacional, quanto internacional, a ES passa a ser considerada um meio eficaz para se alcançar o desenvolvimento necessário aos países.

Destaca-se a expansão viabilizada por meio dos IF, instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica (EPT), vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFT). Essa expansão é concebida como política pública no campo educacional.

Convém esclarecer, de antemão, como as políticas públicas educacionais foram analisadas neste estudo.

As políticas públicas são entendidas neste trabalho como um conjunto de ações do governo¹⁴, podendo ser consideradas como as opções ou condições de um governo: tudo que um governo faz ou deixa de fazer e os impactos de suas ações e de suas omissões (AZEVEDO, 2003).

Já as políticas públicas educacionais são concebidas como uma fração das políticas públicas que atendem ao setor da educação. Dessa forma, trata-se de “programas de ação governamental, estruturados a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos escolares e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação” (VAN ZANTEN, 2008, p.640), podendo ser consideradas como escolhas do governo para com a educação formal: tudo que um governo faz ou deixa de fazer para regular e orientar os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar (OLIVEIRA, 2014).

O estudo no campo das políticas públicas educacionais é visto como aquele que não se desvincula do contexto político, econômico e social em que estão inseridas. É o que Stephen Ball e Richard Bowe (1992) afirmam ao proporem o estudo das políticas públicas educacionais com base nos contextos de influência, produção do texto e prática do “Ciclo de políticas públicas”. Mainardes (2006) observa que a abordagem

¹⁴ LYNM (1980); PETERS (1986); MEAD (1995) e SOUZA (2006).

do “Ciclo das políticas” realça “a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (p.49).

Fundamentado nos estudos de Ball e Bowe (1992) e Mainardes (2006), o processo de expansão da ES e sua particularidade nos IF foram compreendidos como multifacetados e dialéticos, considerando duas dimensões para análise: 1 - as transformações que aconteceram na sociedade em âmbito mundial e desencadearam as reformas na economia, na política e na educação no Brasil após a década de 1990; 2 - a instituição pesquisada, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), no contexto de reordenamento da rede a que se vincula.

Com relação à primeira dimensão, destaca-se a Reforma do Estado Brasileiro, iniciada na década de 1990, que desencadeou e vem desencadeando mudanças para acomodar e ajustar o capitalismo à sua nova fase de expansão. Essas mudanças promoveram alterações no papel social da escola e, em seu bojo, trouxeram a Reforma da ES e a Reforma da EPT.

O que caracteriza o conjunto de ações adotadas após a década de 1990 são as políticas focalizadas, que surgem para conter demandas dos segmentos mais pobres e, ao mesmo tempo, negar a política de caráter universal¹⁵, reduzindo assim, o caráter da política pública, da dimensão universal para a pública focalizada.

Quanto à segunda dimensão, evidencia-se os IF que, com o reordenamento da REFT, tornaram-se instituições ativas¹⁶ no processo de expansão da ES, como se procura demonstrar nessa dissertação.

1- Políticas de expansão da educação superior a partir da década de 1990

A expansão da ES no Brasil é recente e complexa. Para Neves (2012), este fenômeno vivenciou duas ondas de crescimento: a primeira, até a década de 1980 e a segunda, já no final da década de 1990, sendo que, em ambos os períodos, o crescimento aconteceu, predominantemente, pela via privada.

¹⁵ Políticas focalizadas são entendidas como aquelas que atendem a grupos de pessoas, e políticas de caráter universal aquelas que atendem a todos (PEREIRA e GUILHON, 2004; CASTRO, 2008).

¹⁶ Estão sendo consideradas como “ativas” no processo de expansão da educação superior por contribuírem com o aumento dos números de cursos, vagas e matrículas desta modalidade de ensino.

Com relação à primeira onda de crescimento da ES, ocorrida no período do Governo Militar, a Reforma da ES e a privatização ganharam forças neste campo. À medida que os incentivos à educação pública (ensino fundamental e médio) foram ampliados, a busca por acumulação de capital se deslocou para a ES, o que desencadeou um breve processo de expansão das universidades públicas, diversificação das instituições de ensino superior (IES), bem como abertura para a proliferação das instituições privadas. Com o fim deste Governo, “persistem e se fortalecem os caminhos abertos para a expansão da educação superior privada” (MARQUES, 2013. p.71).

Hoje o Brasil vivencia a sua segunda onda de crescimento da ES que, apesar de ter se iniciado no final da década de 1990, ganhou características específicas a partir de 2003.

Esse período de expansão da ES é compreendido como fruto do atual processo de transformações e ajustamentos do capitalismo, iniciado no final da década de 1970, impulsionado pelo fenômeno designado, por alguns autores, como globalização (CASTELLS, 1999; IANNI, 2002; SANTOS, 2010), por outros, como mundialização (CHESNAIS, 1996; MELLO, 1996), ou neoliberalismo (GENTILI, 1999, 2000; COGGIOLA, 2001), ou reestruturação capitalista (LOJKINE, 1995; BERNARDO, 2000, 2004; ANTUNES e SILVA, 2004). Fato é que esse fenômeno pode ser considerado um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo, constituindo-se na reestruturação das suas formas de produção e organização social. A instabilidade é algo inerente ao sistema capitalista, já que o capital se reorganiza permanentemente. Por esse entendimento, optou-se por utilizar, nesta pesquisa, a expressão reestruturação capitalista.

Tal processo consiste em uma tentativa de generalização de condições indispensáveis à transnacionalização do capital, de maneira que os aspectos políticos, econômicos e culturais da sociedade sejam orientados por uma lógica que responde às atuais demandas do capitalismo em reestruturação, nesta nova etapa, no campo da economia.

A reestruturação capitalista reforça a ideia de educação como requisito indispensável ao desenvolvimento econômico e social, pois passa a ser entendida como “um poderoso instrumento” para atingir a “eficácia econômica” (MAUÉS, 2003, p. 92). Isso acontece ao passo que se torna necessária a inserção da força de trabalho nos processos produtivos, a partir da demanda por uma formação mais flexível e adaptável às mudanças. Ademais, a ES pode oferecer isso ao país e ainda representar um maior

crescimento na produção do conhecimento, da ciência e da tecnologia, elementos fundamentais para o desenvolvimento social e econômico (MAUÉS, 2003, 2010).

Com esse entendimento, no Brasil, as Reformas do aparelho do Estado e da legislação educacional brasileira corroboram veementemente para consubstanciar esse propósito e, nesse contexto, foram empreendidas, paulatinamente, reformas dirigidas à ES, à educação básica e à EPT¹⁷, aparentemente desconectadas, mas profundamente concatenadas ao novo modelo de educação que se busca criar no país. Um modelo de educação orientado pela lógica empresarial e do mercado.

A ampliação e expansão foram propiciadas por meio da descentralização e flexibilidade da ES, sob o impulso deste processo de ajuste do capitalismo e sua intrínseca necessidade de formação, capacitação e competição profissional (SILVA JR, 2004; DIAS SOBRINHO, 2005; SILVA JÚNIOR e SIGUISSARDI, 2001a, 2001b; LIMA, 2007; AMARAL, 2012; PINHEIRO, 2013). Como resultados desse processo, afirmam-se no Brasil modelos de instituições cada vez mais diversificados e cursos mais flexíveis.

A expansão, a diversificação e a flexibilização da ES são estratégias marcadas por concepções dos organismos internacionais, traduzindo-se em ações que buscavam o equilíbrio orçamentário, por meio da redução de gastos públicos, abertura comercial, privatizações, através de legislações educacionais, dentre medidas que reconfiguram o campo da ES brasileira. As consequências se fizeram sentir rapidamente com a ampliação do setor privado, a avaliação institucional assumindo importância desmedida, a diversificação e diferenciação institucionais, assim também como a flexibilização curricular (SILVA JR. e SIGUISSARDI, 2001^a).

A privatização assume “formas brutais” e a educação, em especial a ES, passa a ser considerada “um negócio” (COGGIOLA, 2001). A Tabela 1 apresenta a expansão das IES no Brasil no período de 1995, 2003 e 2013 e permite visualizar a dimensão que esse processo adquire.

¹⁷ Conferir (Cf.): OLIVEIRA (2000; 2001) sobre a Reforma da educação básica; SILVA JR. e SIGUISSARDI (2001) sobre a Reforma da educação superior; MELO (2009) sobre a Reforma da educação profissional e tecnológica.

Tabela 1: Número e Percentual de Instituições de Educação Superior, Brasil 1995/2003/2013

Categoria Administrativa	Ano		
	1995	2003	2013
Públicas	210 (23%)	207 (11%)	301 (13%)
Federal	57	83	106
Municipal	77	59	76
Estadual	76	65	119
Particulares/Privadas	684 (77%)	1.652 (89%)	2.090 (87%)
Total	894 (100%)	1.859 (100%)	2.391 (100%)

Fonte: Censo da Educação Superior (CENSUP) de 1995, 2003 e 2013 - MEC/INEP e MEC/CAPES.

É possível perceber que a ES brasileira vai se tornando predominantemente privada ao longo dos anos e, a partir de 1995, confirma-se um verdadeiro mercado educacional.

Em 1995, o menor número das IES concernia ao setor público de ensino, representando 23% do total de instituições existentes. A maioria das instituições pertencia ao setor privado de ensino, sendo representado pelo percentual de 77% em relação ao número total de instituições. Em 2003, o percentual de IES públicas diminuiu, em relação ao total existente em 1995. Nesse ano, representou 11% do total de instituições existentes. O percentual de IES particulares, por sua vez, aumentou e representava 89% do número total de instituições.

Em 2013, o número total de instituições quase triplicou em relação a 1995, sendo que a maior parte destas instituições ainda pertencia ao setor privado. O número de IES públicas aumentou e a maior variação nesta categoria pôde ser observada nas instituições federais de ensino superior (IFES), que tiveram o número de instituições ampliado, no período de 1995 a 2013: foram criadas 49 novas instituições, seguidas pelas IES estaduais, que criaram 43 novas instituições.

Com o crescimento do número de IES, verificou-se o aumento no número de vagas e, conseqüentemente, de matrículas. A Tabela 2 apresenta a evolução deste processo.

Tabela 2: Número e Percentual de Matrículas nas Instituições de Educação Superior, Brasil 1995/2003/2013.

Categoria Administrativa	Ano		
	1995	2003	2013
Públicas	700.540 (40%)	1.136.370 (29%)	1.932.527 (26%)
Federal	367.531	567.101	1.127.851
Municipal	93.794	126.563	190.159
Estadual	239.215	442.706	604.517
Particulares/Privadas	1.059.163 (60%)	2.750.652 (71%)	5.373.450 (74%)
Total	1.759.703 (100%)	3.887.022 (100%)	7.305.977 (100%)

Fonte: Censo da Educação Superior (CENSUP) de 1995, 2003 e 2013 - MEC/INEP e MEC/CAPES.

Constata-se o aumento significativo no número de matrículas na ES que passou de 1.759.703, em 1995, para 3.887.022, em 2003, ou seja, o quantitativo mais que dobrou. De 2003 a 2013, o número de matrículas quase duplicou novamente, subindo para 7.305.977.

As IES privadas detêm o maior número de matrículas. A expansão da ES via rede privada, foi privilegiada em detrimento da expansão via rede pública. No entanto, verifica-se um crescimento significativo no número de matrículas na ES pública, principalmente, após o ano de 2003. O número de matrículas nas IFES, no período de 2003 a 2013, foi 83% maior do que o registrado no período de 1995 a 2003. Esse aumento se deve a algumas iniciativas adotadas pelo Governo Lula¹⁸, com continuidade no Governo Dilma¹⁹ que são apresentadas neste capítulo.

Com o aumento do número de instituições e de matrículas na ES, pode-se inferir que o investimento em educação no Brasil aumentou nos últimos anos. É o que o Relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizado em 2013, comprova. Analisou-se o investimento público em educação no período de 2000-2010 e foi possível verificar que, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), o investimento aumentou 2,1%, passando de 3,5%, em 2000, para 5,6%, em 2010. No entanto, este investimento ainda está abaixo da média dos países da OCDE, que foi de 6,3%.

Com relação aos investimentos específicos para a ES, constatou-se que este nível de ensino recebeu a maior parcela de gastos no Brasil. Houve um aumento nos investimentos de 0,2% no período analisado, indo de 0,7% para 0,9%. O investimento

¹⁸ Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

¹⁹ Presidente Dilma Rousseff (2011–atualidade).

público anual por estudante na ES (13.137 dólares) foi semelhante à média dos países da OCDE e dos Estados Unidos²⁰. Contudo, a maior parte destes gastos foi direcionada para as IES privadas. Por outro lado, chama a atenção que os investimentos brasileiros em educação primária e secundária - 2.653 dólares por estudante - foram inferiores aos dos países da OCDE, que foi de 8.412 dólares e dos Estados Unidos, que foi de 11.859 dólares. É interessante destacar que o investimento em ES foi cinco vezes maior do que o investimento por estudante para as séries iniciais do ensino fundamental (2.778 dólares) e para os anos finais do ensino fundamental e médio (2.571 dólares).

Gomes e Moraes (2012) se apoiam nos estudos de Trow (2005) para analisar se esta expansão da ES vivenciada pelo Brasil produziu um “sistema de massa”. Trow elaborou um conjunto de dimensões para pensar a transição do “sistema de elite” para o “sistema de massa” e deste para o “sistema de acesso universal”. Segundo o autor, um país atinge um “sistema de massa” quando o número de matriculados na ES atinge entre 16% e 50% do grupo etário de 18 a 24 anos, não sendo composto apenas por estudantes da elite social, econômica e cultural. Quanto ao “sistema de elite”, o país o tem quando atende até 15% do grupo etário relevante (de jovens entre 18 a 24 anos), sendo que o acesso ao “sistema de elite” se dá quase que exclusivamente em função da classe social dos estudantes. Já o “sistema universal” é atingido quando o volume de matrículas compreende mais de 50% da população estudantil. Compõem o leque destas dimensões: tamanho do sistema, funções, currículo e formas de instrução, “carreira” do estudante, diversificação institucional, *locus* de poder e de decisão, padrões acadêmicos, políticas de acesso e seleção, formas de administração acadêmica e governança interna.

Gomes e Moraes (2012) chegam à conclusão de que a ES brasileira, no período de 1810 a 1995, caracterizou-se por um “sistema de elite”, fechado, porque se dirige a classes sociais privilegiadas. Somente a partir de 2003, o volume de matrículas ultrapassa a linha divisória imaginária que marca a transição do “sistema de elite” para o “sistema de massa”. E constatam que isso tem se processado a partir do crescimento do setor privado.

No entanto, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que em 2012, o Brasil atendia a apenas 15,1% das pessoas da faixa etária de 18 a 24 anos. Por

²⁰ A média de investimento por estudante nos países da OCDE foi de US\$ 11.383 e US\$ 12.112 nos Estados Unidos, onde 31% dos investimentos em educação são de fonte privada.

isso, não se pode assegurar que esta linha divisória considerada por Gomes e Moraes (2012) tenha sido totalmente ultrapassada²¹.

Além disso, este avanço do número de matrículas registrado na ES brasileira não pode ser pensado como massificação e muito menos como universalização deste nível de ensino, já que ainda não se atingiu o “sistema de massa”, os objetivos do processo em curso destoam do sentido real do que seria universalização – para todos, e respondem a interesses mercantis.

Para a configuração deste cenário, os limites entre o “público” e “privado” se romperam²² e as políticas que orientam a expansão da ES passaram a direcionar cada vez mais investimento público no setor privado.

Os organismos internacionais têm defendido a expansão da ES, tanto pela via pública como pela via privada. Exemplo disso foi a conferência sobre a ES da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 1998, que concluiu que o financiamento da ES requer recursos públicos e privados. Nessa mesma linha de pensamento, Lobo (2011) também defende o rompimento dos limites entre o público e o privado. Para o autor, aconteceu um processo de saturação do setor privado. Por conseguinte, o crescimento pela via pública e/ou com a intervenção dessa via no setor privado se torna necessário para atender a demanda por ES.

Amaral (2008) analisa o período de 1995 a 2006 e observa que o investimento público no setor privado no campo da ES aconteceu porque as mensalidades das IES privadas chegaram a um alto índice de inadimplência. Para o autor, a expansão da ES pela via privada no Brasil tem seus limites impostos pela desigualdade social e este limite já teria sido alcançado. Amaral defende a ampliação da ES pública e também defende mudanças significativas no padrão de financiamento da ES; para tanto, julga necessária a desmercantilização das IES públicas e das IFES.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) critica a expansão pela via privada²³ e defende que o investimento do Governo seja na expansão qualitativa da educação pública. Para o ANDES-SN, a

21 Com base nos dados do IBGE - PNAD 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm>> Acesso: 31 jul. 2015.

22 MARQUES (2013), CUNHA (2007), GIOLO (2010), BARRETO (2010) e FERREIRA e OLIVEIRA (2012) consideram que os limites entre o “público e o privado” são “indefinidos”, apresentam “tensões”, são “obscuros”, “quase se misturam”, “harmonizam a possível contraposição dos planos”, “apagamento das fronteiras entre essas esferas” ou até mesmo “sem limites”.

23 Este posicionamento do ANDES-SN é defendido em vários documentos oficiais e no *site* da organização. Cf. *Site*: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=6453>>

expansão da ES pela via privada se fundamenta na lucratividade e nos mecanismos de mercado. Desse modo, a ES passa a ser uma mercadoria e suprime a possibilidade de implantar no país uma educação pública, laica e gratuita. Ao alimentar a ES, enquanto mercado, o Estado repassa recursos sem se comprometer com o processo educacional.

A literatura constata que houve restrições à expansão da ES pela via pública no período de 1995 a 2002²⁴. A partir de 2003, com o início do Governo Lula, o cenário foi um pouco diferente.

Ferreira e Oliveira (2012) observam que o Governo Lula foi marcado por medidas pontuais e, ao mesmo tempo, impactantes para a ES, mediante a promulgação de diversas leis e decretos e a criação de programas que indicaram a opção política desse Governo, assim como o estabelecimento de novos mecanismos de regulação, supervisão e financiamento. Dessa forma, a política adotada para a ES, que se iniciou no Governo Collor²⁵ e foi aprofundada no Governo Cardoso²⁶, continuou a vigorar, só que de uma maneira mais sutil. A estratégia foi se desdobrar em ações focalizadas, na tentativa de reduzir as resistências dos até então excluídos da ES e, ainda, fragmentar em iniciativas, programas e medidas que alimentassem o setor privado e fortalecessem o mercado neste campo. Destas, destacam-se pelo menos seis.

A aprovação da Lei nº 11.079/2004, que introduziu normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública, foi uma destas iniciativas do Governo Lula. Esta acabou fortalecendo o investimento público no setor privado e, para Oliveira *et al* (2005), traduziu-se na transferência de recursos públicos à iniciativa privada, em nome do desenvolvimento econômico e social do país.

Chaves (2009) observa o processo de “privatização do público” que acontece paralelo às investidas públicas no setor privado. Com a política de indução do Ministério da Educação (MEC) para que as universidades públicas ampliem os recursos próprios, bem como a diminuição dos recursos federais, os gestores das universidades passaram a buscar, na prestação de serviços no mercado, o caminho para gerar receitas. Atividades que antes eram caracterizadas como extensão e pesquisa tornaram-se prestação de serviços para captação de recursos externos, por meio do estabelecimento de parcerias com empresas públicas e privadas. Na avaliação da autora, dessa forma, a

²⁴ Cf.: AMARAL (2008); LIMA (2007); SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI (2001), COGGIOLA (2001), GOMES (2008) e GOMES e MOARES (2012).

²⁵ Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992).

²⁶ Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Conhecido também como Governo FHC.

universidade se sujeita aos interesses empresariais, submetendo os interesses da coletividade aos privados, o que contribui para a perda de sua autonomia científica. Essa é mais uma face da mercantilização da educação, através do qual as IES públicas estão procurando gerar rendimentos a partir de seus núcleos educacionais.

Serafim (2011), a esse respeito chama atenção para o fato de que, dessa forma, as IES públicas reforçam e consolidam um modelo reducionista, pautado nos interesses de mercado e na lógica gerencial e utilitarista no âmbito da ES. Sob o discurso da inovação como um elemento importante para o desenvolvimento econômico, nessas IES, a eficiência, a gestão racional, a produtividade, a qualidade e a excelência ganham cada vez mais espaço.

Outra medida do Governo Lula que merece atenção é a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei nº 11.096/2005. Esta pode ser considerada como um mecanismo de operacionalização da Lei nº 11.079/2004 no campo da ES. No momento de sua criação o PROUNI foi apresentado como um programa que cria e normatiza a atuação de entidades beneficentes de assistência social na ES e consiste no oferecimento de bolsas de estudos, em IES privadas, a estudantes de baixa renda sem diploma de nível superior, traduzindo-se em benefício concedido ao estudante, na forma de desconto parcial ou integral sobre os valores cobrados pelas IES participantes do Programa. Conforme o Governo, o PROUNI é uma política estratégica que visa solucionar a insuficiência de oferta na ES brasileira e atender às prioridades estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. No primeiro ano de PROUNI, o programa distribuiu 112.275 bolsas; em 2013, este número mais que dobrou, sendo ofertadas 252.374 bolsas²⁷.

Mas há que se considerar que este programa consiste também na isenção de impostos. As IES participantes do PROUNI, mesmo na condição de instituições empresariais, gozam de completa isenção de impostos, o que reduz em cerca de 15% os seus gastos em troca de algumas vagas na ES.

O PROUNI tem despertado o interesse de muitos pesquisadores. Leher (2004) apresenta-o como o estabelecimento de uma parceria público-privada e observa que se todas as instituições privadas aderissem ao PROUNI haveria um subsídio superior a R\$ 2.000.000.000 por ano aos empresários, para atender a apenas 180.000 estudantes. O autor ainda afirma, que com apenas R\$ 1.000.000.000 seria possível

²⁷ Dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC). Cf. Site: <<http://portal.mec.gov.br/>>

generalizar o ensino noturno das IFE, criando aproximadamente 400.000 vagas. Para Leher (2013) tal política “destrói qualquer projeto democrático de nação”. Isso porque, ao optar pelo investimento em ES via setor privado, há o “encolhimento do setor público”. Ainda segundo o autor, o próprio nome do programa é enganoso, pois as vagas são dispersas em vários tipos de IES, inclusive naquelas mal avaliadas pelo MEC.

Para Marques (2013), o PROUNI é apresentado como política, mas ao levar investimentos públicos ao setor privado, alimenta o mercado da educação. Assim como Leher (2013), Marques considera que o PROUNI representa uma redução da responsabilidade federal para com a educação.

Cunha (2007) lembra que, no Governo Cardoso, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, a legislação estabeleceu, pela primeira vez, a possibilidade de lucro para as instituições de ensino. Para o autor, o PROUNI foi de encontro à demanda de acesso à ES gratuita, não atendida pelas instituições públicas e determinadas pelo PNE 2001-2010. O autor também critica o fato de o PROUNI, em vez de atender apenas IES sem fins lucrativos, atender também instituições privadas e particulares (com fins lucrativos).

Nesse sentido, Leher (2013) observa que o programa alimenta negócios que compõem o rol de investimentos especulativos do setor financeiro, pois o setor privado de ensino atualmente é controlado por corporações e fundos de investimentos com grande participação de capital estrangeiro. Na mesma perspectiva, Segenreich (2009) observa que o PROUNI aprofunda a privatização da ES.

Outra ação do Governo Lula de grande impacto na ES foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007. Este previu uma expansão sem precedentes, que intencionava dobrar o número de matrículas até 2012. O ANDES-SN, através de dossiês (ANDES-SN, 2013a, 2013b), denuncia as consequências trazidas às universidades públicas pela expansão via REUNI. Problemas infraestruturais, pedagógicos, administrativos e financeiros das IFES foram aprofundados, o que contribuiu para a precarização das condições de trabalho docente.

Os referidos dossiês mostram que, em muitas IFES, esta expansão aconteceu de forma desordenada e mal planejada. A realidade de várias universidades é apresentada. As metas do programa não foram cumpridas por serem altas e, com pouco prazo para o seu alcance, pioraram as condições de funcionamento das instituições. Foram registradas muitas faltas neste processo de expansão, desde estrutura física para

atender ao novo número de estudantes até a privação de recursos financeiros para ampliação infraestrutural. E, para reverter a insuficiência de docente e de técnicos, garantindo a função científica e pedagógica da universidade pública, o resultado foi um cenário de improvisação que repercutiu diretamente sob o trabalho docente: intensificação do trabalho com alta carga horária de trabalho e alto número de aulas, pressão para responder às metas estipuladas, adoecimento de professores, dentre outros.

O dossiê ANDES-SN (2013a) apresenta uma pesquisa do jornalista Fred Oliveira, que demonstra o aumento do número de vagas ofertadas pelas universidades federais, de 111% entre 2003 e 2011, enquanto a quantidade de novos professores cresceu apenas 44% até 2012. O número de docentes efetivos nas universidades federais cresceu, no período, de 40.523 para 67.635, enquanto o número de matrículas na graduação e na pós-graduação passou de 579.719 para 941.900. Entre os servidores técnico-administrativos, a desproporção de novas contratações foi ainda maior. Esse segmento aumentou apenas 16%, passando de 85.343 para 93.364. Um crescimento desproporcional de vagas discentes e docentes que foi constatado também por Silva Júnior e Sguissardi (2013).

A quarta medida do Governo Lula a ser destacada é a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e uma série de ações que orientam a organização e avaliação dos cursos e instituições. Entre estas ações, destaca-se a publicação do Decreto nº 5.773/2006²⁸ que articulou a avaliação à regulação das IES. Com esta medida, o Estado se apresenta como regulador e avaliador da ES. Criado através da Lei nº 10.861/2004, o SINAES realiza a avaliação a partir das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes – por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Para Barreyro e Rothen (2006), a criação deste sistema aponta para uma mudança na concepção de avaliação, pois deixa de ter como foco a concorrência institucional pelo mercado e passa a significar a melhoria da qualidade, afirmando valores ligados a ES. Por outro lado, a adoção de índices e seus conceitos preliminares lembram *rankings* “das avaliações mercadológicas e simplificações midiáticas, mais próximas de uma visibilidade publicitária do que da verdade da avaliação da qualidade” (*Ibidem*).

²⁸ Alterado pelo Decreto nº 6.303/2007.

O SINAES apresenta-se como consolidação do que Dias Sobrinho (2004) denomina de avaliação externa ou heteroavaliação. Uma avaliação promovida pelo Estado que centraliza uma avaliação objetivista e quantitativista, a fim de avaliar para selecionar, classificar, controlar e fiscalizar. O que se pretende é fornecer os dados objetivos e confiáveis para a efetividade de políticas governamentais de regulação do sistema. Esse modelo de avaliação amplia o poder de controle do Estado sobre as IES, através de uma série de mecanismos centrados em uma concepção de produtividade destas.

Para Mancebo e Rocha (2002), a avaliação externa da ES tem se constituído uma das principais chaves de balizamento político da ES no país, dando os contornos de parte substancial do trabalho docente, tanto pelas novas relações que suscita entre os pares, como também pelos novos efeitos de subjetivação que provoca, especialmente em relação ao “mal-estar docente”. Isso porque considera aspectos objetivos, como a produção profissional, por exemplo, e aspectos subjetivos de ordem individual e coletiva.

(...) tais conceitos, normalizadores das ações individuais e do movimento coletivo, vêm sendo utilizados para acelerar os processos de mudança, mas acarretam efeitos, entre eles: a segregação pela competitividade; a precarização da tarefa docente, já que a produção de conhecimento está implicada com o pensamento e este só se consolida na duração do tempo e não na instantaneidade a que está submetido o cotidiano institucional; o adoecimento no trabalho, refletido nas licenças e ausências que evidenciam não só o estresse pela intensificação da tensão, como o tédio, exprimindo a falta de envolvimento com o trabalho e a perda do sentido da ação. (MANCEBO; ROCHA, 2002, p. 57-58).

As autoras ainda alertam para o fato de que a avaliação na ES tem sido intensa e meticulosa, e tem se orientado a partir de aferição de resultados e da identificação de pré-condições de funcionamento ou credenciamento das instituições, advogando para si funções de regulação e controle do sistema e reduzindo, a um mínimo, as funções sociais da avaliação. Nas palavras de Macedo e Rocha (2002), “tem sido um dispositivo central na implementação deste novo perfil estatal” (p.62). Um Estado gerencialista portador de racionalidade empresarial, que utiliza a avaliação para mensurar resultados produzidos em termos de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade.

Contudo, pode-se afirmar que o SINAES, enquanto iniciativa do Governo Lula deixa claro como será a regulação na ES em seu governo: uma avaliação com caráter meritocrático com tendência de aprofundamento ao longo dos anos.

A regulamentação da Educação a Distância (EaD), através do Decreto nº 5.622/2005 que, ao mesmo tempo, ampliou o mercado educacional no âmbito da EaD é outra iniciativa relevante do Governo Lula. Em decorrência da diversificação das instituições e ofertas de ensino, bem como da flexibilização curricular, a EaD entra em cena como "uma boa opção" para oferta de ES. Segundo dados do Censo da Educação Superior (CENSUP) de 2013, existem mais 1.000 cursos a distância no Brasil, que equivalem a uma participação superior a 15% nas matrículas de graduação. Em 2003, existiam 52 cursos. Em 2013, as universidades foram responsáveis por 90% da oferta, o que representa 71% das matrículas nessa modalidade.

Otranto (2006) denuncia a baixa qualidade dos cursos em EaD. Em contrapartida, Segenreich (2009) e Alonso (2010) observam que a EaD em si não pode ser responsabilizada pela "falta de qualidade", mas sim a forma com que ela é ofertada. No que se refere a essa questão da qualidade de ensino nesse processo de expansão, pesquisas denunciam falhas nos processos e acompanhamento das IES por parte do Estado e, até mesmo, "afrouxamento de critérios de avaliação" (CUNHA, 2007; ALONSO, 2010; MARQUES, 2013; GIOLO, 2010 e GOMES e MORAES, 2012). Para Gomes (2008), emerge a necessidade de se adotarem novos parâmetros de qualidade.

Giolo (2010) considera que os interesses privados, que sempre tiveram influência nas políticas educacionais, agora contam com os defensores da EaD, que lutam pela afirmação e expansão desta modalidade de ensino e espaço no setor privado. E essa luta para conquistar espaços legais e institucionais para a EaD vêm sendo vitoriosa.

Para este autor, a EaD promete ser a modalidade mais revolucionária em termos de expansão e, apesar do crescimento dela nos últimos tempos, está longe de controle e permanecerá praticamente imune às políticas regulatórias. Giolo (2010) alerta para o perigo que a educação brasileira está correndo com a proliferação destes cursos de EaD para professores e graduações que, em vários momentos, foram considerados soluções emergenciais, mas que estão fugindo do controle.

A regulamentação e defesa da EaD no campo da ES brasileira possibilitou a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB foi instituída pelo Decreto nº 5.800/2006 e orienta a expansão de matrículas nas IES públicas via EaD. Este é um sistema constituído por parcerias entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com participação de universidades públicas e demais organizações interessadas. A UAB não é uma Universidade física, e

sim um consórcio de instituições públicas de ES. Santos (2011) observa que a capacidade de promover a interiorização da ES é um dos pontos positivos da UAB, mas que, por outro lado, ela pode contribuir para a massificação e precarização da formação do sujeito na ES, se não atentar para a qualidade na modalidade em EaD.

Segenreich (2009) propõe uma discussão do PROUNI e da UAB como estratégias de EaD na ES. A autora ratifica que a EaD não pode meramente ser responsabilizada pelos problemas com qualidade da educação, pois a precarização dos processos de formação é resultado direto da lógica expansionista adotada e do reduzido processo de acompanhamento e avaliação em curso no país.

A sexta ação do Governo Lula que merece atenção por seu impacto na ES é a nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na década de 1970, a CAPES iniciou os primeiros movimentos de avaliação da ES, quando se tornou responsável pela qualidade dos cursos de mestrado e doutorado. Assim, consolidou-se como o “sistema CAPES de avaliação da pós-graduação”, que estabelece o padrão de qualidade exigido para a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado do Brasil. Maués e Júnior (2011) observam que o sistema CAPES centra a avaliação dos programas no trabalho docente, sendo um modelo de avaliação produtivista que, na maioria das vezes, desencadeia “a intensificação, autointensificação do trabalho e a grande recorrência de doenças ocupacionais” (p. 395).

Por meio da Lei nº 11.502/2007, as competências e a estrutura organizacional da fundação da CAPES foram modificadas como uma estratégia política para a formação de professores da Educação Básica. A CAPES foi transformada em agência reguladora da formação de professores. Para Freitas (2007), esta transformação foi resultado da redefinição do papel do Estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo. Tornou-se necessária uma nova regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. Segundo a autora, a partir de 2003:

A nova configuração que se desenha para a formação de professores articula a CAPES à expansão da UAB e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Decreto nº 6.096/07). Como agência reguladora da formação, a CAPES terá como finalidade “induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com IES públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas (...)” (Lei nº 11.512/07, art. 2º, § 2), consolidando a parceria e o reforço às instituições privadas de ensino. (FREITAS, 2007, p.1216)

Além deste conjunto de medidas citadas, há outras que merecem ser consideradas para compreender o processo de expansão da ES adotado no Governo Lula e que teve continuidade no Governo Dilma. A ampliação do Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES) é uma delas. Criado em 1999 como Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDOC), ainda no Governo Cardoso, tal fundo sofreu modificações em 2001 através da Lei nº 10.260/2001 e ganhou forças com a Lei nº 11.079/2004. Foi concebido com o propósito de ser autossustentado e financiar a ES de estudantes sem condições de arcar com os custos de sua formação, que estivessem regularmente matriculados em instituições privadas cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

No Governo Dilma, a lógica privatista está sendo mantida e também ampliada. Com a Lei nº 12.513/2011, o FIES sofreu alterações e incluiu a possibilidade de financiamento a estudantes da EPT, em caráter individual ou coletivo, através das empresas. Mais tarde, o programa foi estendido aos cursos a distância, e, em consonância com a Portaria Normativa nº 15/2014, aos cursos de mestrado e doutorado. Tais ações têm resultado no crescimento vertiginoso do programa, e conseqüentemente, da transferência de recursos públicos às IES privadas. Com relação a 2003, este programa registrou um aumento de mais de 100% nos contratos firmados em 2013. No total, foram formalizados 557.192 contratos em 2013, contra 276.163 em 2003. Em 2014 o crescimento foi de 31% com relação ao ano anterior (732.243 contratos)²⁹.

A criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) também merece destaque no Governo Lula. Foi criado como um programa de seleção unificada que visa contribuir para a democratização do acesso à ES. O SISU ocorre por meio da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é realizada na região de residência do estudante, para que este possa concorrer a vagas na ES em qualquer instituição brasileira que esteja cadastrada no SISU. O discurso do Governo exalta o fato de que “barreiras geográficas são eliminadas”; porém, nesse processo, não estão garantidas as medidas de permanência.

Um dos pontos problemáticos da democratização via ENEM/SISU é o número elevado de vagas excedentes e a luta dos dirigentes universitários para

²⁹ Relatórios de Gestão do FIES do exercício de 2003, 2013 e 2014. Cf. Site: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/fies3.pdf>>. O balanço sobre as renovações de contratos do FIES referentes ao primeiro semestre de 2015 ainda não havia sido divulgado pelo MEC até o dia 31 jul. 2015.

preenchê-las. O dossiê do ANDES-SN (2013a) apresenta dados alarmantes. Segundo o documento, dentre as 30.548 vagas oferecidas em 2012, a maior parte não foi ocupada na primeira fase de matrículas. Na segunda fase, as universidades chamaram estudantes para preencher entre 70% e 85% das vagas oferecidas. Dos 108.000 estudantes selecionados para as vagas em universidades públicas por meio do SISU, apenas 46.000 efetuaram matrícula. Em 2013, o Governo Federal ofereceu 129.319 vagas para 1.949.958 de estudantes distribuídas em 101 instituições participantes. E, segundo o dossiê, foram registrados altos índices de vagas não preenchidas. De acordo com o ANDES-SN (2013a), o MEC não revelou o número total de vagas excedentes. Por meio da assessoria de imprensa, limitou-se a informar que, para a primeira edição do SISU de 2013, “os estudantes que não foram selecionados nas duas primeiras convocações, em janeiro e fevereiro, puderam aderir à lista de espera”. O documento assegura que sobram muitas vagas e, em algumas universidades, esse excedente ultrapassa os 50%, como foi o caso da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) que, das 3.346 vagas ofertadas pelo SISU, apenas 848 (cerca de 25%) foram preenchidas. Outro exemplo disso foi a Universidade Federal do Ceará (UFC), que ofereceu 1.637 vagas, mas apenas 450 realizaram matrícula.

Nesse contexto se incentiva, cada vez mais, a expansão de vagas nas IES privadas, sob o impulso do ENEM, como também do FIES e do PROUNI. Ainda no Governo Lula evidencia-se o fenômeno das aquisições e fusões que consolida a ES no Brasil como um grande mercado educacional. Em 2005, registra-se a aquisição e o controle societário da mantenedora da Universidade Anhembi-Morumbi pelo grupo americano Laureate, com a compra de 51% das ações. A partir daí, várias outras aconteceram com destaque para a fusão entre Kroton e Anhanguera Educacional, ocorrida em 2013, que dá continuidade à sua expansão em 2015. Os dois maiores grupos de ensino privado do país formaram em 2013 um gigante, avaliado em R\$ 13.000.000.000, com R\$ 1.000.000 de estudantes e estrutura que reúne pelo menos 800 unidades de ensino superior, espalhadas pelo Brasil³⁰.

A instituição da REFT e a criação dos IF foi outra iniciativa do Governo Lula, intensificada e fortalecida no Governo Dilma, que tem contribuído com a expansão da ES, a diversificação das instituições e da oferta de ensino e a flexibilização curricular. Esse processo foi deflagrado em um cenário econômico e político que admite

³⁰ Cf.: PEREIRA e BRITO (2015)

e incentiva a coexistência de vários tipos de IES. Admitem-se as universidades de pesquisa (ensino como decorrência de pesquisa), as empreendedoras (voltadas para o desenvolvimento econômico e regional, fazendo pesquisa e buscando parceiros externos), as altamente especializadas, as regionais (que atendem demandas regionais e promovem a educação a distância) e, ainda, as instituições não diferenciadas (privadas, de atendimento local com poucos cursos). A opção é por modelos de instituições diversificados em atividades e não múltiplas (muitas ou várias instituições), através de um sistema que admite a EaD, que atende a múltiplas vocações de pesquisa e de formação técnica e tecnológica (LOBO, 2011).

Neste sentido, Otranto (2013) observa que as estruturas educacionais voltam-se para a formação de um novo quadro de mão de obra, com respaldo no desenvolvimento tecnológico e econômico. Assim, os IF surgem como instituições com estrutura diferenciada e que apresentam modelos de cursos mais flexíveis e de menor custo. Sendo assim, uma “boa opção” aos olhos do Governo e dos organismos internacionais, já que este modelo alternativo de ES vem sendo apontado pelo Banco Mundial (BM) desde a década de 1990. No Brasil, os Centros Universitários e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) já ofertavam este modelo de ensino e agora, com os IF, busca-se consolidar esta oferta de ES mais “econômica”.

No ano de 2001, existiam 26 IES na REFT, tratavam-se dos CEFET. Com a constituição dos IF, em 2009, o número de IES chegou a 36 e, em 2012, foram registradas 41 instituições, sendo dois CEFET, 38 IF e uma Universidade Tecnológica. Neste mesmo ano, o número de estudantes matriculados na ES dos IF e CEFET chegou a 111.639.

Em 2013, não foi registrado aumento no número destas instituições, a política de expansão dos IF neste ano voltou-se à expansão de *campus* e consolidação das instituições implantadas. Como consequência, houve um aumento de 7,86% no número de matrículas nestas instituições de 2012 a 2013. No ano de 2013, foram registradas 120.407 matrículas nos IF e CEFET³¹.

A política expansionista da ES adotada no Brasil no período de 2003 a 2013 registrou o maior crescimento da história do país.

³¹ Dados do CENSUP 2012 e 2013.

2- A Expansão da Educação Superior via Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Se o reordenamento quantitativo da REFT foi profundo, a Lei n° 11.892/2008 que criou os IF, promoveu também profundas mudanças na realidade dessas instituições. O próprio perfil institucional das antigas EAF e dos CEFET foi modificado. Estas tornam-se instituições com prerrogativas legais, administrativas e pedagógicas, semelhantes às universidades federais, que podem oferecer cursos em diversas modalidades e níveis de ensino, do técnico ao doutorado.

Os IF traçam novos contornos à EPT e à ES e criam um novo desenho para a REFT, uma vez que foram criados pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais.

O IF da Bahia (IFBA), por exemplo, é resultado da fusão entre a antiga Escola Técnica da Bahia e o CEFET da Bahia. Atualmente se faz presente em 22 cidades da Bahia e congrega 17 *campi* e cinco Núcleos Avançados, espalhados pelo Estado. O IF de São Paulo (IFSP), por sua vez, é resultado da junção entre a Escola Técnica Federal de São Paulo e o CEFET de São Paulo, onde atualmente congregam 37 *campi* ³².

Esse processo se reproduziu em todo o país. Essas instituições passaram a conviver em rede, com características muito diferentes das anteriores, como se poderá constatar ao longo dessa dissertação.

Já é de conhecimento de todos que a expansão da ES no Brasil se dá, predominantemente, pela via privada. Essa tendência não foi alterada com a reestruturação da REFT e o investimento na oferta de ES nesta rede, mas esta recebeu contornos específicos e alcançou quantitativos significativos.

A Tabela 3 apresenta o número de instituições de EPT em 1999 e destaca a oferta de ES nestas instituições.

³² Cf.: Sites: <<http://www.ifsp.edu.br/>> e <<http://www.portal.ifba.edu.br/>>. Acesso: 10 dez. 2014.

Tabela 3: Distribuição das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (IEPT) de acordo com a categoria administrativa e a relação entre as ofertantes de cursos superiores, Brasil 1999

Categoria Administrativa	Frequência (%)	IEPT ofertantes de cursos superiores	
		Frequência	em relação ao total de instituições
Públicas	1.292 (33%)	60	2%
Federal	150	30	0,8%
Municipal	342	6	0,2%
Estadual	800	24	0,6%
Privadas	2.656 (67%)	198	5%
Sistema S ³³	409 (10%)	5	0,1 %
Total	3.948 (100%)	258	7%

Fonte: Censo Especial da Educação Profissional de 1999 - MEC/INEP

A Tabela 3 indica que, em 1999, a maioria das instituições era de caráter privado (67%) e, entre as públicas, destacava-se a rede estadual (20%). A rede que menos possuía instituições, em números, era a REFT (4%), o que demonstra o caráter privatista desta modalidade de ensino neste período. Apenas 7% das instituições de EPT no Brasil ofertavam ES. Destas, apenas 2% pertenciam ao setor público de ensino e 0,7% eram IFE.

O Censo da Educação Profissional de 1999 revelou que as 258 instituições de EPT ofertantes de ES ofereciam cursos em todo o país. Mostrou ainda que estas instituições registraram 97.249 matrículas, sendo que 37.978 se efetivaram nas 60 instituições públicas, enquanto 59.271 matrículas ocorreram nas 198 instituições de EPT da rede privada.

A partir de 2003, na esfera federal, a EPT ganhou outras dimensões de ensino no Brasil. Com os investimentos em EPT e ações e medidas neste sentido, o número de instituições na REFT aumentou. Segundo os documentos e *sites* oficiais do Governo Federal, de 2003 a 2010, a REFT viveu a maior expansão de sua história. O Gráfico 1 retrata este processo:

³³ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço de Apoio à Pequena e Microempresa (SEBRAE).

Figura 2: Gráfico da Expansão da REFT Brasil, 2002-2010



Fonte: Site oficial da REFT³⁴.

Neste cenário expansionista, a ES na REFT se afirma como iniciativa do Governo Lula, mas que teve continuidade no Governo Dilma. Com o reordenamento da REFT e a criação dos IF, foi viabilizada a oferta de cursos superiores com características muito específicas³⁵.

A Tabela 4 apresenta o número de instituições da REFT (CEFET e IF), ao longo do período de 2008-2012. Mostra também o crescimento do número de matrículas na ES desta rede.

Tabela 4: Número de Instituições e Matrículas na Educação Superior nos IF e CEFET, Brasil 2008- 2013

Ano	Total de instituições	Matrículas
2008	34	44.027
2009	35	68.097
2010	37	87.506
2011	40	101.626
2012	40	111.639
2013	40	120.407

Fonte: Censo da Educação Superior (CENSUP) 2012 / 2013-MEC/INEP.

O número de instituições teve aumento considerável. Nos últimos três anos, não foram criadas novas instituições. Isso se deve ao fato de que a expansão se deu em termos de *campi* vinculados aos IF. Em 2014, foi registrada a existência de 562 *campi* vinculados aos 38 IF. Já o número de matrículas nestas instituições aumentou progressivamente. Em 2009, o número de matrículas na ES da REFT era de 68.097; já em 2013, teve um aumento de 77%, chegando a 120.407.

O último resumo técnico do CENSUP, que analisou os dados do ano de

³⁴ Cf. Site: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso: 10/09/2014.

³⁵ Estas características são tratadas com detalhes no Capítulo 2 desta dissertação.

2012 (CENSUP, 2014), observou que, com relação ao número de matrículas na ES, a maior variação pôde ser observada nos IF e CEFET. Foi registrado um crescimento de 63,9% entre 2009 e 2012, seguido pelos centros universitários, com 36,5%. Comparando o crescimento destas matrículas nos anos de 2012 e 2013, os IF e CEFET continuaram a registrar a maior variação de crescimento, 7,9%, seguidos mais uma vez dos centros universitários, que registraram um crescimento de 6,4%.

O número de cursos de graduação presencial de EPT no Brasil também aumentou consideravelmente no período de 2003 a 2013. A Tabela 5 apresenta a expansão na oferta destes cursos.

Tabela 5: Número de Cursos de Graduação Presencial de Educação Tecnológica nos IF e CEFET, Brasil 2008-2013

Ano	Número de Cursos
2008	250
2009	262
2010	323
2011	364
2012	394
2013	416

Fonte: Censo da Educação Superior (CENSUP) de 2013 - MEC/INEP

Em 2003, foram registrados 1.142 cursos de graduação presencial de educação tecnológica nas universidades, centros universitários, faculdades, IF e CEFET. Já em 2013 foi registrada a existência de 5.798 cursos nestas instituições, o que representa um aumento de 4.656 cursos com relação a 2003. Até 2009 as universidades e centros universitários concentravam o maior número de cursos desta categoria. Nos anos de 2010 (323 cursos), 2011 (364 cursos) e 2013 (416 cursos), os IF e CEFET reverteram esta situação e foram as instituições que juntas ofertaram o maior número destes cursos.

Os cursos superiores de tecnologia também aumentaram nos últimos anos, não só nos IF e CEFET, mas também nas demais IES. Tanto que em 2006, o Governo Federal lançou o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia³⁶. A intenção foi criar uma espécie de guia de informações sobre o perfil de competências do tecnólogo. Este catálogo apresenta a carga horária mínima e a infraestrutura

³⁶ Instituído pelo Decreto nº 5.773/2006. O catálogo está disponível para consulta no Site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7237&Itemid> Acesso em: 21 mai. 2015.

recomendada para cada curso e apresenta-se como referência para as IES, o ENADE e para os processos de regulação e supervisão da EPT. Não podem ser ofertados cursos superiores de tecnologia que não estejam descritos no catálogo. Já foram lançadas duas edições do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia: a primeira em 1996, que elencou 98 denominações de cursos; e a segunda em 2010, que elevou o número de denominações para 113. Estão em andamento os procedimentos para a publicação da terceira edição do catálogo³⁷. Caso alguma instituição queira ofertar algum curso diferente, deve solicitar ao MEC a inclusão do curso³⁸. Como se pode perceber, a oferta dos cursos superiores de tecnologia é controlada pelo Governo Federal.

Para Tavares (2012), o “mérito” da política de criação dos IF está no que se refere à democratização do acesso ao EPT e à ES e, principalmente, ao avanço representado pela interiorização dos cursos e instituições de ensino que, via de regra, concentravam-se nas capitais e regiões litorâneas do país. É possível perceber isso com a projeção da expansão dos IF, de 2003 a 2014, apresentada na Tabela 6.

³⁷ A este respeito cf. a Resolução CC-PARES nº 1, de 24/01/2014.

³⁸ Em consonância com o previsto no art. 5º, § 3º, inciso VI do Decreto Nº. 5.773/2006, e na Portaria nº 1.024/2006.

Tabela 6: Número de *Campi* de IF no Brasil por Estado 2003/2014

Estado	Preexistente	Criados (2003/2010)	2011/2012	2013/2014(1)	Total
Acre	0	1	3	1	5
Alagoas	4	0	7	4	15
Amazonas	4	6	0	4	14
Amapá	0	0	2	2	4
Bahia	9	11	2	9	31
Ceará	5	17	1	6	29
Distrito Federal	0	2	7	1	10
Espírito Santo	6	11	1	2	20
Goiás	6	7	4	5	22
Maranhão	4	10	4	8	26
Minas Gérias	22	19	8	6	55
Mato Grosso do Sul	0	1	6	3	10
Mato Grosso	3	7	1	3	14
Pará	7	6	1	5	19
Paraíba	6	3	3	6	18
Pernambuco	8	6	1	9	24
Piauí	5	9	3	3	20
Paraná	8	12	3	7	31
Rio de Janeiro	8	18	1	7	34
Rio Grande do Norte	5	12	1	3	21
Rondônia	1	4	1	1	7
Roraima	1	1	1	1	4
Rio Grande do Sul	12	12	9	7	40
Santa Catarina	8	16	7	3	34
Sergipe	3	0	3	4	10
São Paulo	3	18	8	8	37
Tocantins	2	4	0	2	8
Total					562

Nota: Inclui *campi* com o processo de implantação iniciado, mas ainda sem funcionamento.

Fonte: Painel de Controle do MEC³⁹.

A Tabela 6 mostra que os IF estão presentes em toda a federação brasileira. Em estados como o Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, em que não existiam instituições da REFT até 2003, registrou-se criação de, pelo menos, quatro *campi* de IF, já em 2013. O estado que registrou o maior crescimento em número de *campi* de IF foi São Paulo que, de 2003 a 2014, recebeu 34 novos *campi*. Minas Gerais era o estado onde havia o maior número de *campi* em 2003 – 22 *campi*, mas isso não o impediu de registrar o segundo maior crescimento nesse reordenamento: foram criados 33 novos *campi* no período de 2003 a 2014.

Silva e Terra (2013) identificam que os critérios adotados pelo Governo Federal para concretizar a expansão dos IF atendem a três dimensões, que visam contribuir com a construção de um projeto de nação mais igualitária, a saber, social,

³⁹ Cf. Site: <<http://painel.mec.gov.br/base/#campusdosifs>> .

geográfica e de desenvolvimento. Na dimensão social, destaca-se o atendimento aos municípios populosos e com baixa receita per capita, integrantes do grupo das 100 cidades brasileiras com receita per capita inferior a R\$ 1.000,00 e com mais de 80.000 habitantes e municípios com percentual elevado de extrema pobreza. Na geográfica, o atendimento prioritário aos municípios com mais de 50.000 habitantes ou microrregiões não atendidas por escolas federais. Quanto ao desenvolvimento, a instalação de novos *campi* em municípios com APL identificados com perspectiva de investimento e desenvolvimento.

É possível mensurar o atendimento a tais dimensões no âmbito da ES, verificando como está se processando a interiorização do acesso a este nível de ensino nos primeiros cinco anos de “ifetização”.

Quanto à proposta dos IF de proporcionar, além da expansão, a interiorização da ES, a Tabela 7 mostra que o objetivo está sendo alcançado.

Tabela 7: Número e Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais nos IF e CEFET (Capital e Interior), Brasil 2008-2013

Ano	Total	Capital	Interior
2008	40.935 (100%)	26.813 (66%)	14.122 (34%)
2009	54.733 (100%)	32.033 (59%)	22.700 (41%)
2010	68.571 (100%)	34.555 (50%)	34.017 (50%)
2011	83.017 (100%)	37.050 (45%)	45.937 (55%)
2012	97.939 (100%)	38.755 (40%)	59.180 (60%)
2013	111.668 (100%)	41.384 (37%)	70.284 (63%)

Fonte: Censo da Educação Superior (CENSUP) 2008- 2013-MEC/INEP.

Em 2008, a maioria das matrículas em cursos de graduação presencial nos IF e CEFET (66%) estava concentrada nas capitais brasileiras. Com a consolidação de novos *campi* no interior dos estados, o cenário praticamente se inverteu. Em 2013, 63% destas matrículas concentravam-se em cidades do interior.

A região sudeste do Brasil, concentrando o maior número de *campi* de IF, registrou, em 2013, o maior número de matrículas em cursos de graduação presencial. Foram 24.986 matrículas em cidades do interior e 10.960 nas capitais da região. A segunda região que registrou o maior número de matrículas foi a Nordeste, com 19.737 matrículas em cidades do interior e 16.180 nas capitais. Nos estados do Amapá, Roraima, Amazonas e no Distrito Federal, não foi registrada oferta de cursos superiores nos IF. Isso possivelmente se deve ao fato de serem *campi* mais novos que ainda estão

se consolidando para avançarem na verticalização do ensino e oferta de ES.

O CENSUP 2013 revelou ainda que a maioria destas matrículas se concentra em cursos diurnos (58.457 matrículas – 52%). Ao contrário do que se prega no REUNI, no que se refere à democratização e expansão do acesso às vagas nos cursos noturnos, para possibilitar o ingresso de estudantes que trabalham no período diurno, nos documentos oficiais dos IF não há menção à expansão da oferta de cursos noturnos.

É curioso observar ainda que a maioria dos matriculados em 2013 nos IF e CEFET seja do sexo masculino (61.502 matrículas – 55%), sendo que destes a maior parte está matriculada em cursos superiores de tecnologia. No grupo de matriculados do sexo feminino (50.166 matrículas – 45%), a maioria se concentra nos cursos de licenciatura (19.410 matriculadas – 37%).

Os números mais impactantes da expansão da ES foram registrados no setor privado, favorecidos por meio de medidas e ações governamentais, como o ENEM/PROUNI, o FIES e a regulamentação da EaD. Mas, houve também um crescimento significativo na expansão via setor público, com destaque para o crescimento das IFES, propiciado pelo REUNI, ENEM/SISU, UAB e os IF.

Lázaro (2012) observou que essa expansão da ES pública deu maior visibilidade e atenção ao papel social das IES públicas, recolocando, à mesa de negociações, antigas questões da ES. Os problemas com relação à carreira e às condições de trabalho docente, acrescidos dos problemas do processo de expansão da ES, evidentes na falta de infraestrutura pedagógica, falta de recursos humanos e a qualidade das construções e projetos, foram suficientemente fortes para deflagrar a maior e mais longa greve do setor público federal em 2012. Com o REUNI, a UAB e os IF, se desenvolveu uma política de expansão acelerada que não obedeceu a nenhum plano ou avaliação cuidadosa sobre prioridades: o que se almejou foi apenas o alcance de metas.

A expansão via REUNI, por exemplo, foi limitada à expansão de vagas e de cursos. As salas de aulas ficaram superlotadas; faltaram laboratórios, bibliotecas e outras instalações essenciais; os novos *campi* operavam em um nível de precariedade insustentável, em alguns. Acrescenta-se a isso o fato de os professores da ES pertencerem ao grupo de carreiras de servidores públicos com formação superior mais mal remuneradas, além de serem submetidos a formas “informais” de contratação (bolsas várias, professores substitutos ou temporários) e a um modelo produtivista de avaliação de desempenho (elevação da carga de trabalho em sala de aula, combinada a

cobranças de indicadores quantitativos de publicação, participação em congressos, orientações, patentes) (LÁZARO, 2012; MATTOS, 2013).

Motivados por problemas advindos do atual processo de expansão da ES, entre outros, professores das universidades públicas e dos IF, com o apoio de servidores técnico-administrativos e estudantes, enfrentaram mais de 120 dias de greve em 2012. Esta greve superou as paralisações de 1991, 1998, 2001 e 2005 dos docentes da rede federal.

Após o fim da greve de 2012, o plano de carreira do Magistério da ES e do Magistério da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) foi reestruturado, mas, esta reestruturação não atendeu às condições necessárias para que os professores desenvolvessem, com dignidade, o trabalho de ensino, pesquisa e extensão. Provas cabais disso são as greves dos docentes e técnicos administrativos dos IF, via Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE-DN) de 2014 e 2015, e também a greve deflagrada pelo ANDES-SN, a partir do dia 28 de maio de 2015, por tempo indeterminado⁴⁰.

⁴⁰ Cf.: Site do ANDES-SN. Disponível em: <http://www.andes.org.br> . Acesso: 05 jun. 2015.

CAPÍTULO 2

OS INSTITUTOS FEDERAIS E A OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, reúnem-se dados e evidências que ajudam a entender como, no contexto de Reformas da EPT, os IF passaram a contribuir com o processo de expansão da ES.

Ao longo dos anos, a EPT sofreu rápidas e sucessivas mudanças, envolvendo desde a sua organização à sua concepção curricular. Em meio a reformas, o perfil e os objetivos desta modalidade de ensino sofreram modificações e apresentaram ao Brasil um modelo de IES diversificado e otimizado: os IF.

A história da EPT no Brasil já está bem retratada na literatura da área⁴¹. Interessa a esta pesquisa o que aconteceu na EPT no contexto de criação dos IF e, por conseguinte, a expansão da ES através destas instituições, para assim chegar às repercussões desta expansão sobre o trabalho dos docentes dos cursos superiores do IFNMG.

Desse modo, o recorte temporal deste texto compreende os anos de 2003 a 2013, período em que o Governo Lula assume o Governo Federal e a EPT passa por profundas mudanças.

1- A Educação Profissional e Tecnológica sob influências e interveniências

Antes de apresentar e analisar os fatos do processo circunscrito neste capítulo é necessário situar os antecedentes históricos que marcaram os rumos da EPT no Brasil a partir de 2003. Pode-se indicar, como marco inicial destes rumos, a promulgação da Lei nº 8.984/1994. Esta instituiu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, anunciou a transformação das escolas técnicas federais em CEFET e abriu caminho para que as EAF fossem integradas a esse processo. Isso possibilitou que um significativo número dessas instituições logo se transformasse em CEFET, mas a maior parte delas realizou esse processo a partir do ano de 1999.

⁴¹ CUNHA (1989, 1997, 1998, 2000); MACHADO (1989a, 1989b); MANFREDI (2002); FERRETTI e SILVA, (1998, 2000); RAMOS (1999, 2001); FRIGOTTO (2007) e KUENZER (2007).

Há que se destacar as diferenças entre estes “novos CEFET”⁴² e aqueles criados através da Lei nº 6.542/1978. Os históricos CEFET-RJ, o CEFET-MG e o antigo CEFET-PR, apesar de ofertarem ensino técnico de nível médio, caracterizavam-se por serem predominantemente de ES, tanto com relação a seus termos administrativos quanto a seus objetivos. Com a Lei nº 8.984/1994, os “novos CEFET” foram criados e a abrangência educativa posta aos históricos CEFET foi ampliada. Campello (2007) explica que os “novos CEFET”⁴³ tiveram a sua identidade pedagógica claramente direcionada para o desenvolvimento de cursos técnicos, de formação de tecnólogos e de cursos práticos de formação profissional *stricto sensu*, que deveriam oferecer uma educação mais concreta e mais próxima do mercado de trabalho.

O modelo de ES alternativo iniciado nos históricos CEFET firma-se com os “novos CEFET” e, mais tarde, consolida-se nos IF. Segundo Lima Filho (2002), este modelo de ES é diferente do universitário, pois é dirigido ao ingresso imediato no mercado de trabalho em lugar do envolvimento com pesquisas, estudos acadêmicos, científicos, éticos e políticos.

Foi durante a primeira fase do Governo Cardoso (1995-1998) que o Brasil transformou-se no país das reformas desenhadas por organismos internacionais, em especial pelo BM. Um período de organização social rígido, aonde o fordismo chegava ao fim e entravam em cena as novas tecnologias. Foram anunciadas também novas formas de gestão e organização do trabalho para plasmar o processo de acumulação flexível. A ciência, a tecnologia e a globalização foram incorporadas para que o país se tornasse competitivo no mercado mundial, alçando o progresso e a prosperidade, o que desencadeou Reformas Educacionais em todos os âmbitos dos sistemas públicos de educação. Chegavam os “tempos de definição de rumos” (VIEIRA, 1998, p. 6). A ideia do Estado-mínimo emerge, e o que era antes de exclusividade do setor público já não é mais. Sob influência dos organismos internacionais e suas diretrizes, o setor privado assumiu responsabilidades cada vez maiores.

Em 1997, a EPT entrou em reforma e sofreu intervenção. Isto se efetivou logo após a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/1996), mediante o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou os artigos desta, referentes à EPT. Com este decreto, o ensino médio e a escolarização de ensino técnico foram desvinculados. A EPT passou a ser

⁴² Os “Cefetizados” a partir década de 1990.

⁴³ CAMPELLO (2007) observa que estes também eram chamados de “Cefetinhos”.

desenvolvida em articulação com o ensino regular e em modalidades que contemplassem estratégias de educação continuada, e poderia ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

O Decreto nº 2.208/1997 fortaleceu o conceito dualista da educação: o propedêutico e o profissional. Dessa forma, a EPT podia ser ensinada em qualquer lugar, de qualquer modo, bastava cumprir a carga horária exigida pelos parâmetros curriculares para ser considerada profissionalizante. Nos cursos de nível técnico, poderiam ingressar candidatos sem o ensino médio concluído, mas que aspirassem obter uma profissão. Este decreto dividiu os níveis da EPT entre:

- básico – não formal e livre;
- técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a estudantes matriculados ou egressos do ensino médio;
- tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Ainda em 1997, o Governo assinou um convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para implantação do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP)⁴⁴, uma iniciativa do MEC para implementação dos preceitos e dispositivos previstos pelo Decreto nº 2.208/1997⁴⁵. O objetivo do PROEP foi desenvolver ações integradoras da educação e do trabalho, à ciência e à tecnologia, objetivando a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. Visava, assim, à modernização e expansão da EPT, mas se incidiu principalmente sobre o setor privado.

O PROEP estava subdividido em dois subprogramas: o subprograma A, que previa a implementação de políticas globais e o subprograma B, que contemplava planos estaduais e projetos escolares. A criação desses subprogramas propôs que as instituições de EPT desenvolvessem ensino, pesquisa e extensão em educação e trabalho. Buscaram ainda o reordenamento dos sistemas estaduais de educação profissional, visando à ampliação e diversificação da oferta de cursos para aperfeiçoar a REFT e a expansão do segmento comunitário, desenvolvendo e fortalecendo entidades, para que pudessem atuar no campo da EPT (MANFRED, 2002).

⁴⁴ Instituído pela Portaria Interministerial MEC/MTb Nº 1.018, de 11 de setembro de 1997, também é chamado por alguns autores de Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

⁴⁵ Estes preceitos e dispositivos foram estabelecidos pela LDB (Lei nº 9394/1996) e regulamentados pelo Decreto nº 2.208/1997.

Em 1999, foi retomado o processo de transformação das escolas técnicas e EAF em CEFET. A EPT passou por outra grande reforma. Como CEFET, as instituições da REFT foram autorizadas a ofertar, além do curso técnico, a graduação em Engenharia Industrial, os cursos de tecnólogos, licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino técnico e dos cursos de tecnólogos, a pós-graduação *lato sensu* e, como passar do tempo, a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). A esse respeito, Lima Filho (2006, p. 29) observa que, embora essas mudanças tenham sido implementadas “com força impositiva legal”, na prática, sua concretização teve que obedecer às particularidades de cada instituição, portanto, através de formas e ritmos específicos.

Neste contexto, aconteceram grandes mudanças na EPT que abriram espaço e ofereceram condições para que a próxima etapa fosse implementada.

Em 2003, iniciou-se o Governo Lula (2003-2010) que, no geral, dá continuidade aos princípios gerais das reformas empreendidas após a década de 1990⁴⁶, mas a EPT ganha novos rumos.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Governo Lula assumiu o poder com a promessa de corrigir as distorções na política de EPT adotada por governos anteriores, que a dissociou da educação básica e aligeirou a formação técnica. Entre estas correções, estavam a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e o redirecionamento dos recursos do PROEP para o setor público.

O Decreto nº 2.208/1997 foi assim substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, indicando a Reforma da Reforma no âmbito da EPT. Uma nova definição foi dada aos níveis de EPT: formação inicial e continuada (FIC), ensino técnico de nível médio, ensino tecnológico em níveis de graduação e pós-graduação. Os entraves na organização curricular e pedagógica na oferta dos cursos técnicos foram eliminados. O ensino médio passou a ser articulado ao ensino profissionalizante, através da modalidade de curso integrado, com possibilidade de ensino integrado, concomitância ou subsequência.

Ainda em 2004, as EAF receberam autorização excepcional para ofertar cursos superiores de tecnologia, em nível de graduação, fortalecendo a oferta verticalizada de ensino em todos os níveis de educação nas instituições da REFT (BRASIL, 2010c). Percebe-se, neste momento, a abertura de espaço maior para a ES na

⁴⁶ O processo de Reforma do Estado, que desencadeou mudanças na organização do estado, na economia, nas políticas sociais, em todos os níveis e modalidades de ensino, dentre outras, foi sequenciado no Governo Lula.

REFT.

Inicialmente, o Governo Lula programou um novo plano de expansão para a REFT, mas este só foi efetivamente iniciado três anos depois. O PROEP foi interrompido e retomado em 2005 para ser finalizado em 2010 (PCR, 2010). Mas o MEC ainda acompanha 37 instituições sustentadas com recursos do PROEP. Segundo o último Relatório de Gestão Anual da Secretaria de educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (exercício de 2013), elas são do segmento comunitário e são acompanhadas em relação à oferta de 50% de gratuidade de seus cursos oferecidos. Este acompanhamento é realizado a partir do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Dessas, 10 escolas são de responsabilidade do SENAI.

Como se pode observar, a inflexão no PROEP ocorreu a serviço do setor privado e, conseqüentemente, da lógica empresarial.

Quanto à correção proposta pelo Governo para o PROEP, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) observam:

De fato, no início do ano de 2004, o MEC anunciou a reativação de projetos anteriormente apresentados, iniciada pela destinação de R\$ 8 milhões a mais para o segmento estadual do que para o comunitário. Não obstante, é nesse mesmo período que se vê divulgada a política da parceria público-privado do governo federal, com ressonância na política de educação profissional. Anuncia-se então um novo programa de educação profissional usando o modelo de parceria público-privado (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1101).

Em 2005, a história da EPT protagonizou uma experiência única: o CEFET-PR foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), conforme o disposto na Lei nº 11.184/2005. A publicação desta lei abortou, naquele momento, os planos dos outros históricos CEFET-RJ e CEFET-MG, de se transformarem também em Universidade Tecnológica. Acerca dessa experiência, Otranto (2010) observa:

(...) pode-se inferir o porquê do MEC não ter incentivado, ou melhor, de ter impedido, a transformação de outros CEFETs em universidades tecnológicas. A proposta delas é atuar de forma muito similar à das universidades federais, e isso não é prioridade na política de educação profissional técnica e tecnológica da atualidade. A forma como está estruturado o IFET prevê otimização dos custos e total controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado, que deve ser fiscalizado desde já pelos docentes, discentes e técnico dos Institutos Federais. (OTRANTO, 2010).

As universidades especializadas atuam de forma bem semelhante às

universidades federais, e esta não é a prioridade da política da EPT que está em curso. Tal política tem priorizado uma educação subordinada à lógica do mercado que começa bem cedo, já na educação básica, principalmente no ensino médio.

A publicação da Lei nº 11.195/2005 possibilitou a expansão da REFT. Foi a partir dela que o Governo Lula lançou o Plano de Expansão da REFT, cuja operacionalização foi dividida em Fase I e Fase II.

Em 2006, foi implementada a primeira fase do Plano de Expansão da REFT. Este plano foi uma ação desdobrada do Programa Expandir do Governo Federal. O objetivo principal deste programa foi ampliar o acesso à ES com a política de interiorização das universidades e a expansão da REFT. O programa foi também uma estratégia para que a meta do PNE (2001-2010), que previa que 30% da população entre 18 e 24 anos estivesse matriculada na ES até o final de 2010, fosse atendida.

Esta primeira fase do Plano de Expansão da REFT possibilitou um investimento de R\$ 57.000.000 e teve como meta a entrega de 64 novas unidades de ensino. A segunda fase do Plano de Expansão foi lançada em 2007, no segundo mandato do Governo Lula e contou com um investimento de R\$ 592.000.000 e deveriam ser entregues 150 novas unidades até o final de 2010.

Ainda em 2007, com o objetivo de cumprir as metas do PNE vigente, o Decreto nº 6.302 instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. O seu objetivo foi fortalecer as redes estaduais de EPT, possibilitando a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integrado à EPT.

No final de 2009, apenas 14,3% dos jovens brasileiros estavam matriculados na ES⁴⁷. Foi então que o Programa Expandir foi estendido e a previsão era de que 60 novas unidades de ensino fossem criadas ou construídas a cada ano (2011 a 2020).

Desse modo, em 2011, foi lançada a terceira fase do referido plano, que previu um investimento de cerca de R\$ 800.000.000 até 2014 (BRASIL, 2008a, 2009c, 2009e, 2010c).

Ao final das três fases do Plano de Expansão da REFT, o MEC divulgou que o investimento nessa política era de mais de R\$ 3.000.000.000, entre os anos de 2011 e 2014, e que todas as 208 novas unidades previstas para o período estavam em

⁴⁷ Dados do IBGE 2009.

funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade⁴⁸. Pelo menos em termos quantitativos o Governo Dilma garantiu o cumprimento de todas as metas previstas.

A criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) foi o grande destaque da Fase III do Plano de Expansão da REFT. Este programa se caracteriza como mais um tipo de parceria público-privada no setor educacional, pelo fato de investir dinheiro público em instituições privadas.

Estas sucessivas transformações que a EPT sofreu no Brasil interromperam processos, redefiniram conceitos e revestiram de “esperanças” o discurso reproduzido nas instituições da REFT. Boa parte deste discurso veio carregada de expectativas com relação à oferta de ES na REFT e ao desenvolvimento econômico e social do país.

A história da ES na REFT começou com os CEFET, passou pelas EAF, ganhou destaque na UTFPR e se consolidou com os IF. Segundo Otranto (2010), quer seja pela aproximação com o mundo da produção, da ciência e da tecnologia, pela necessidade de formar para o trabalho complexo ou pela necessidade de formar professores, a forma como esta transformação aconteceu esteve marcada pelos discursos proferidos pelos organismos internacionais. A tônica destes discursos era o incentivo aos países mais pobres a criarem instituições de ES de baixo custo.

Os IF se apresentam no Brasil como instituições diversificadas que têm modelos de cursos mais flexíveis e de menos custo. Otranto (2010, 2013) e Tavares (2009) tecem várias críticas ao processo de implementação dos IF, entre as quais se destacam: o estabelecimento de estreitas relações com setores produtivos; a ambiguidade do significado do termo “pesquisa aplicada” citado na lei, o que pode se reportar à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais; o fato de que os IF são um modelo alternativo de instituição voltada à formação tecnológica, com *status* social mais baixo do que as “universidades de pesquisa”, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do BM, tornando-se assim uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses do grande capital nacional e internacional.

Os processos de transformações que caracterizaram e deram vitalidade às investidas da ES na REFT podem ser compreendidos com a análise do Decreto n° 5.224/2004, que trata da organização dos CEFET, da Lei n° 11.184/2005, que

⁴⁸ Todos os dados referente ao programa Expandir utilizados nesta pesquisa foram coletados no *Site* oficial da REFT. Cf.: *Site*: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso: 10 abr. 2015.

transforma o CEFET-PR em UTFPR e da Lei nº 11.892/2008, que cria os IF.

Depois de sofrer um conjunto de reformas, os CEFET passaram a ter finalidades diferentes das que tinham inicialmente. Denominados autarquias federais, vinculadas ao MEC, são detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e gozam de autonomia para criação e extinção de cursos tecnológicos. Através de uma Unidade Sede, centralizam os recursos financeiros e administrativos e as suas Unidades Descentralizadas apresentam uma autonomia administrativa bastante restrita. Definidos como instituições de ES pluricurriculares, especializados na oferta de EPT nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizam-se pela atuação prioritária na área tecnológica.

A oferta de cursos dos CEFET é muito semelhante aos IF. Os CEFET se dedicam à oferta de Formação Inicial e Continuada (FIC), EPT de nível técnico, articulada com o ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos, cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica, educação continuada, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica e, ainda, à pesquisa aplicada.

A UTFPR se diferencia das universidades comuns no que tange verticalização do ensino: a oferta de cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, configurando um itinerário formativo completo, no âmbito da educação tecnológica; a integração entre ensino, pesquisa e extensão, com atuação voltada prioritariamente para a ciência aplicada e a relação escola/setor produtivo, com base na defesa da interação entre trabalho e cultura, tecnologia e ciência.

As escolas técnicas e *campi* vinculados à UTFPR e também às outras universidades não possuem autonomia administrativa, financeira e orçamentária. O Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de ES e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, determina:

Art. 24. As universidades poderão pedir credenciamento de campus fora de sede em Município diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento em vigor, desde que no mesmo Estado.

§ 1º O *campus* fora de sede integrará o conjunto da universidade e não gozará de prerrogativas de autonomia.

§ 2º O pedido de credenciamento de campus fora de sede processar-se-á como aditamento ao ato de credenciamento, aplicando-se, no que couber, as disposições processuais que regem o pedido de credenciamento.

§ 3º É vedada a oferta de curso em unidade fora da sede sem o prévio credenciamento do *campus* fora de sede e autorização específica do curso, na

fora deste Decreto (BRASIL, 2006).

A UTFPR oferece especialmente cursos de graduação e pós-graduação na área de educação tecnológica e licenciatura. Oferta também cursos especiais de formação pedagógica, cursos técnicos, prioritariamente, integrados ao ensino médio, capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização de profissionais, em todos os níveis de ensino, nas áreas da educação tecnológica, além da pesquisa e extensão.

As discussões da reforma nos CEFET apontavam para a criação das universidades tecnológicas tal como ocorrera no Paraná. Esta intenção se pautava na concepção de que a ciência e tecnologia subsidiariam o desenvolvimento nacional. Concebia-se que ciência, tecnologia e cultura seriam os pré-requisitos necessários para a construção de um projeto integrado, no qual a educação geral subsidiaria a EPT, evitando, desta forma, a formação aligeirada.

No entanto, o processo de transformação dos CEFET em universidades tecnológicas foi abortado e a REFT foi remodelada, tomando como referência uma nova instituição: os IF, como já mencionado. Estas instituições foram estruturadas a partir do potencial instalado nos CEFET, escolas técnicas, EAF e escolas técnicas vinculadas às universidades federais e nascem com a proposta de gerar e fortalecer as condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro.

O CEFET-MG e o CEFET-RJ não aderiram ao processo de transformação em IF e resistem a este processo ainda hoje, sob o argumento de que já avançaram muito na proposta enquanto CEFET: apresentam o ensino, a pesquisa e a extensão consolidados em suas práticas, nos âmbitos do ensino médio, da graduação e da pós-graduação. Para eles, a transformação em IF não trará mudanças ou benefícios significativos. Ao contrário, acarretará perda de autonomia e retrocesso em sua organização. Argumenta-se ainda que a instituição já atende a todos os requisitos postos pelas legislações e documentos que regulamentam a estrutura das universidades especializadas, no caso, universidade tecnológica: a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2/1998, o SINAES e versões do projeto de Reforma da Educação.

No caso do CEFET-MG, garante-se que atende aos critérios referentes às áreas de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, extensão, incluindo a produção intelectual, para que se transforme em universidade. Quanto à titulação de docentes, de acordo com dados de abril de 2009, 80% dos professores já possuíam mestrado e/ou doutorado. No âmbito da graduação, por exemplo, o que a legislação exige é que uma

universidade especializada tenha oito cursos, em três áreas de conhecimento, com, pelo menos, seis deles em uma única área. O CEFET-MG cumpre também a exigência de pós-graduação e pesquisa: hoje, conta com sete mestrados em funcionamento e um em fase de avaliação pela CAPES e possui mais de 40 grupos cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)⁴⁹.

Para o CEFET-RJ, não transformar-se em universidade tecnológica, após várias medidas neste sentido, pode significar um descompasso entre a sua atual ordenação e aquilo que faz e representa para a sociedade. A instituição participa de atividades acadêmicas típicas das universidades e almeja alcançar este *status*. De 2007 a 2009, o CEFET-RJ trabalhou em seu projeto de transformação em universidade tecnológica⁵⁰. Em 2010, o parecer do relator, deputado Osmar Júnior, considerou que este projeto⁵¹ aumentaria as despesas em matéria de iniciativa exclusiva do Presidente da República. Sendo assim, foi vetado pela incompatibilidade e inadequação financeira e orçamentária. Com isso, a opção por modelos de ES de baixo custo, observada por Otranto (2010), se confirma.

Como universidades tecnológicas, os CEFET pleiteiam o reconhecimento e a ampliação de fontes de financiamento que redundariam em maior aprimoramento da infraestrutura. Mas, além da negativa para sua transformação em universidade tecnológica, os CEFET resistentes sofrem retaliações. Um exemplo foi a publicação pelo MEC da Medida Provisória n° 525/2011, que limitou o número de professores substitutos para 20% do total de servidores efetivos. Para o CEFET-MG, na prática, a limitação foi de 0%, já que não poderia haver mais professores substitutos, de acordo com o quadro da instituição no momento. Outro exemplo foi a publicação da Portaria Interministerial n° 56/2011, que autorizou as escolas federais de educação, ciência e tecnologia a contratarem, via concurso público, 2.867 professores e 1.816 técnico-administrativos em educação. No entanto, a autorização para a abertura dos concursos só beneficiou aos IF, deixando os CEFET de fora.

A defesa do Governo pelos IF, em detrimento da transformação dos CEFET em universidades tecnológicas, era de que, dessa forma, “o Estado chama para si as obrigações imprescindíveis à oferta de uma EPT pública e de qualidade”, sem

⁴⁹ Informações disponíveis no *site*: Rumo à Universidade Tecnológica do CEFET-MG, disponível no endereço eletrônico <http://www.cefetmg.br/minisites/minisite1/> Acesso: Agosto de 2014.

⁵⁰ Projeto de transformação do CEFET-RJ em UTRJ, disponível no *site* do CEFET-RJ: eletrônico: <http://cefet-rj.br/desenvolvimento-institucional/projeto-de-transformacao-em-universidade.html>

⁵¹ Projeto de Lei n° 4661/04, do deputado Simão Sessim.

desconsiderar que, nesse percurso, precisa atuar de forma integrada, cooperativa, respeitosa e democrática com outros atores que têm, indiscutivelmente, grande responsabilidade quanto à concretização desse projeto⁵². Por meio dos IF, romperiam com a proposta anterior de uma escola dual e de uma EPT voltada para “adestrar as mãos e aguçar os olhos” ou para formar um “cidadão produtivo” submisso e, tão somente, adaptado às necessidades do capital e do mercado.

Os IF emergem semelhantes aos CEFET, mas como sua superação. São instituições de ES, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de EPT e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Estas instituições também possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Devem promover a pesquisa e a extensão, além da avaliação institucional - regulação, avaliação e supervisão das instituições. Possuem autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por elas oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. Tal como as universidades, porém não são universidades, já que:

- possuem legislação, diretrizes e concepções específicas;
- a forma estão estruturados prevê a otimização de custos e o total controle da instituição, podendo acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz da educação subordinada aos interesses do mercado (OTRANTO, 2010);
- devem desenvolver diversas atividades e atender à múltiplas finalidades, com a oferta de cursos que vão desde a educação fundamental até a pós-graduação *stricto sensu*, além de abrigarem inúmeros e complexos programas;
- seus objetivos e finalidades estão voltados aos interesses do setores produtivos, à medida que exigem do ensino, da pesquisa e da extensão vínculos com os APL;
- não podem revalidar diplomas de cursos realizados no exterior; e
- têm clara restrição de autonomia, com a especificação do percentual de 50% das vagas para atender à EPT técnica de nível médio e também ao limite de 20% para atender aos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica.

Em contrapartida a esta restrição, anuncia-se que estas instituições tiveram a

⁵² SOBRINHO (2007) e BRASIL (2008a, 2010c).

sua autonomia ampliada, no que se refere à proposta orçamentária anual, que passou a ser identificada por *campus*, de modo que os recursos financeiros são descentralizados.

Otranto (2013) questiona essa suposta autonomia conferida aos IF em relação à questão financeira. Para ela, o que pode parecer, à primeira vista, ampliação da autonomia, configura-se, na prática, como restrição à autonomia que as instituições já haviam conquistado antes da transformação em IF. O questionamento da autora se baseia no significado de autonomia, que passou a vigorar de forma oficial com a LDB (Lei nº 9.394/1996). Esta lei considera a autonomia da unidade escolar como o planejamento de execução de suas tarefas, significando aproximação da gestão e não da perspectiva político-pedagógica. A autonomia conferida aos IF aproxima-se desse conceito, uma vez que receberam autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial. No entanto, a questão financeira segue uma lógica mais empresarial, tal como nas universidades. Ao analisar este aspecto no caso das universidades, Otranto (2006) observa que o discurso pode parecer sedutor, mas vai de encontro à liberação da instituição para captar recursos no mercado, sem amarras legais, o que daria um enorme alívio financeiro ao Estado, que seria obrigado, somente, a complementar os recursos destas instituições. Neste sentido, Otranto observa:

A autonomia financeira defendida nos documentos governamentais é instrumental e pragmática, uma vez que é entendida como uma prerrogativa da universidade captar recursos no mercado. Já a autonomia de gestão financeira e patrimonial envolve, dentre outras, a liberdade de cada instituição propor e executar seu orçamento e gerenciar, como bem lhe aprouver, de acordo com suas necessidades, os recursos que o Poder Público é obrigado a repassar-lhe para fazer frente às suas necessidades. Não prescinde, então, do financiamento das universidades pelo Estado (OTRANTO, 2006, p.6).

Diante de todas estas características e peculiaridades, é possível identificar e destacar alguns pontos de convergência e divergência entre os CEFET, a UTFPR e os IF.

O primeiro aspecto que vale ser evidenciado é a questão do sentido da “inserção social” nestas instituições. Na lei de criação dos CEFET e da UTFPR, a questão da “inserção social” está presente na relação das instituições com a sociedade; entretanto, esta inserção é referida, geralmente, em termos de “tendências do setor produtivo” ou “articulação com a sociedade e o setor produtivo”. Nos IF, o conceito de inserção é expandido. O texto da lei de criação destas instituições especifica como finalidade consolidar e fortalecer os APL. Propõe o mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, desafia as instituições a olhar a sociedade

como um todo, expandindo o foco para além do setor produtivo tradicional. Além disso, o documento que apresenta as concepções e diretrizes dos IF (BRASIL, 2008a) explicita os termos “inserção cidadã”, “ação para sua inserção” (do homem na política) e “inserção da mão de obra qualificada”, que corroboram com esta afirmação.

O segundo aspecto diz respeito ao modelo de ES desenvolvido nestas instituições. Tanto nos CEFET, como na UTFPR e nos IF, esta oferta pauta-se no modelo de educação tecnológica. Este modelo se diferencia do modelo da educação acadêmica tradicional, chamado também de educação científica, por sua ênfase na pesquisa aplicada e nas atribuições práticas. Há que se destacar que a educação tecnológica reúne características das universidades clássicas, como o ensino estruturado com forte base científica, vinculado com pesquisa e extensão e características fundamentais do modelo de ensino profissional, como a prática de pesquisa aplicada e prestação de serviços, buscando inserir os avanços científicos e tecnológicos na realidade socioeconômica local e regional, o que lhe confere maior proximidade com o setor empresarial (SCHIEFLER FILHO, DALLABONA e IAGHER, 2009). Sendo assim, educação tecnológica focaliza o ingresso imediato no mercado de trabalho em detrimento do “envolvimento com pesquisas, estudos acadêmicos, científicos, éticos e políticos”⁵³.

Outro aspecto diz respeito ao fato de que, para os CEFET, UTFPR e IF, permanecem grandes desafios: a atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino e a otimização da infraestrutura física, dos quadros de pessoal e dos recursos de gestão para atendimento dos seus objetivos.

O quarto aspecto, é que os programas de extensão, junto aos de pesquisa dos IF e da UTFPR, deverão estar relacionados ao mundo do trabalho. Dessa forma, a pesquisa nestas instituições deve ser aplicada e a extensão ligada a serviços técnicos, o que tem sido denominado de extensão tecnológica⁵⁴. Nos CEFET o decreto de criação destas instituições explicita esta relação apenas para as atividades de pesquisa. A questão da extensão não é explicitada.

Em suma, um aspecto diferencia os IF: o estabelecimento de percentuais para oferta de níveis/modalidades de ensino.

⁵³ Retomando LIMA FILHO (2002) quando diferencia o modelo de ES oferecidos pelos CEFET do modelo de ES universitário.

⁵⁴ CONIF (2013).

2- A afirmação de um modelo diversificado de IES: os Institutos Federais

Conforme a Lei nº 11.892/2008, os IF foram projetados para atuarem como centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas IES, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes.

Como já referido, os IF foram criados pela agregação/transformação de antigas instituições; por essa razão, esse processo não se deu de forma simples e tranquila. Ao contrário, houve impasses, resistência, receios, dúvidas, expectativas e decepções.

É sabido que os históricos CEFET receberam com desconfiança esta proposta, tanto que dois deles ainda resistem a esse processo. Estas instituições, que já estavam bem consolidadas na oferta de ES tecnológica, teriam muito a perder, já que a lei de “ifetização” limita a oferta de cursos superiores e impõe uma porcentagem de oferta de cursos de licenciatura. No caso dos “novos CEFET”, Otranto (2010) nota que a mudança era menos drástica, já que, em sua natureza, a proposta dos IF era semelhante ao que já se preconizava para tais instituições. Ademais, a possibilidade de que seus dirigentes teriam a remuneração aumentada em razão da mudança de seus cargos de direção, além do *status* de reitor (100%), bem como a menção de que estas instituições apresentavam melhores condições para instalação de reitorias, atraíram os diretores dos CEFET, o que pode explicar a rápida adesão de alguns deles à transformação.

Quanto às EAF, a mesma autora observa que algumas eram contrárias à transformação por questões ligadas ao tempo de criação de cada instituição e sua história, à finalidade da formação profissional e à necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais. O Conselho das EAF (CONEAF) chegou a elaborar uma proposta, que foi encaminhada ao MEC, traduzindo as preocupações e anseios dos seus representantes⁵⁵. Já outras EAF, as que pleitearam a transformação em CEFET, com a possibilidade conferida pela Lei nº 8.984/1994 e não conseguiram, viam na “ifetização” uma oportunidade de conquistar *status* de IES.

⁵⁵ Cf.: CONEAF (2007)

O Colégio Dom Pedro II⁵⁶, também pertencente à REFT, optou por não ofertar cursos superiores, mesmo depois de ser equiparado aos IF. Isso pode ser considerado como mais um exemplo da resistência ao reordenamento da REFT.

Otranto (2010) observa ainda que os dirigentes e profissionais das EAF se sentiram, de certa forma, “obrigados” a aderirem a “ifetização”, para não ficarem em situação de desvantagem na REFT. Com a garantia explicitada na Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, de que duas ou mais EAF, situadas em uma mesma Unidade da Federação, poderiam apresentar proposta conjunta, o medo da subserviência ao CEFET foi minimizado. Assim, as EAF capitularam e acabaram aderindo à proposta governamental.

Enfim, a Lei nº 11.892/2008 foi promulgada e quase todas as instituições da REFT, simpatizantes ou não da proposta, foram transformadas em IF. Com o processo de transformação, ocorreram mudanças profundas na história e na identidade destas instituições, de seus trabalhadores e estudantes. Todos os seus símbolos de identidade, tais como, hinos, bandeiras, logomarcas e lembranças foram substituídos por símbolos novos e singulares, definidos externamente pelo MEC para o conjunto dos IF.

Os IF são identificados como instituições que devem realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e a promoção da produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Determina ainda que a oferta formativa destas instituições se oriente para a garantia de benefícios dos APL, o que deve ser efetuado a partir do mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural em todos os IF. E isso deve ocorrer através de:

- oferta de EPT em todos os níveis e modalidades, a fim de formar e qualificar os cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia;
- desenvolvimento da EPT como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- promoção da integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e à ES, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão já existentes;

⁵⁶ Lei nº 12.677/2012.

- desenvolvimento de programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- realização e estímulo à pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; dentre outras.

Como se pode verificar, estas instituições devem buscar estabelecer estreita relação com a região em que se instauram e também com os seus setores produtivos para cumprirem a sua missão de combate às desigualdades sociais, bem como possibilitar o desenvolvimento regional.

Tavares (2009) constata, no extenso arcabouço jurídico de portarias, pareceres e resoluções dos IF, prerrogativas de executar as atividades de ensino, algumas antes apenas destinadas às universidades em seu modelo clássico, representando, assim, um aumento brutal das atividades executadas pelos CEFET, Escolas Técnicas e EAF que fizeram a adesão. Para o autor, estão postos muitos desafios a estas instituições:

- não perder a qualidade do ensino médio e técnico em detrimento do superior; conquistar a qualidade na oferta da ES;
- vencer as dificuldades com a educação dos jovens e adultos no oferecimento obrigatório do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA);
- oferecer cursos que acolham os anseios dos estudantes e demandas da região e sem considerar as possibilidades do quadro docente;
- qualificar seus docentes bacharéis que, sem formação pedagógica, atuam no ensino médio, técnico e superior, inclusive nos cursos de licenciatura – oferta obrigatória;
- conviver com todos esses desafios em fase de organização de suas estruturas físicas e administrativas.

O PROEJA⁵⁷ desenvolvido nos IF, por exemplo, tem se apresentado como um grande desafio para os IF. Trata-se da inclusão de jovens e adultos trabalhadores em nível técnico e de formação inicial e continuada (FIC), que reporta mais um compromisso social atribuído aos IF, sendo também um grande desafio para todos os envolvidos.

⁵⁷ Cf.: FILHO, SILVA e DEITOS (2011); SILVA, AMORIM e VIRIATO (2011); VIRIATO, FAVORETO e KLEIN (2011); SILVA (2010); YAMANOE (2011); COLONTONIO (2010); ZANARDI, FILHO e SILVA, (2012), entre outros.

O Decreto nº 5.478/2005 institui o PROEJA e o Decreto nº 5.840/2006 reafirma e amplia o programa. Tais medidas introduzem uma inovação da EPT. Pela primeira vez na história da educação de jovens e adultos, apresenta-se a possibilidade de oferta nacional da modalidade no ensino médio de forma integrada à EPT. Isso contribuiu para ampliar o conceito desta modalidade de ensino, que até então era muito restrito à alfabetização e à sua oferta no ensino fundamental.

Por outro lado, é um grande desafio trabalhar com o PROEJA, frente aos limites impostos aos IF, ao programa de integração entre o ensino médio e o curso profissionalizante. A construção do PROEJA apresenta desafios não só pedagógicos, mas também políticos e epistemológicos, na medida em que demanda fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvimento de pesquisas, criação e consolidação de práticas de ensino-aprendizagem que possam, de fato, resgatar essa proposição do mero campo das boas intenções e torná-la uma realidade concreta na educação brasileira (SHIROMA e LIMA FILHO, 2011).

Além do PROEJA, a natureza peculiar conferida aos IF é convidada a abrigar diversos programas do Governo Federal, alguns deles polêmicos e todos com grandes desafios.

O PRONATEC, instituído pela Lei nº 12.513/2011 é um destes programas. Segundo o Governo Federal, esse foi criado com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de EPT e, para tanto, envolve uma série de iniciativas, através das quais recursos públicos são investidos na rede privada. São elas:

- a abertura do programa Bolsa-formação, que viabilizou o oferecimento de cursos técnicos gratuitos para quem concluiu o ensino médio e para estudantes matriculados no ensino médio e cursos FIC a ou qualificação profissional;
- a criação da Rede E-Tec Brasil, a rede de ensino técnico a distância que oferece gratuitamente cursos técnicos e FIC ou de qualificação profissional, na modalidade EaD;
- o estabelecimento do Acordo de Gratuidade que tem com o objetivo de ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do SESI, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores;
- e a implantação do FIES Técnico que se apresenta com o objetivo de financiar cursos técnicos e cursos FIC ou de qualificação profissional para estudantes e

trabalhadores em escolas técnicas privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem.

O PRONATEC sofre críticas ferrenhas das organizações sindicais da categoria de docentes, como por exemplo, o ANDES-SN⁵⁸ e SINASEFE⁵⁹. Para ambas, o programa é marcado pela rapidez e tecnicismo, que não propiciam uma formação integral. Além disso, consideram que o programa tem uma lógica precarizante, por estimular jornadas extras de trabalhos nos IF em troca de bolsas, sem vínculo empregatício; e privatista, pelo fato de fortalecer o ensino privado em detrimento do público.

No mesmo ano em que o PRONATEC foi criado, o Governo Federal lança o Programa Mulheres Mil, através da Portaria do MEC nº 1.015/2011, como parte das ações do Programa Brasil Sem Miséria⁶⁰, articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema. Tem como objetivo oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero, voltado às mulheres em situação de vulnerabilidade social, que têm acesso à EPT, ao emprego e renda. Os IF, associados a instituições parceiras, são os responsáveis pela formulação e execução dos projetos locais, que deverão estar de acordo com as necessidades da comunidade e com a vocação econômica regional, visando, simultaneamente, ao aumento da escolaridade e à inserção do mercado formal.

Os IF devem também desenvolver o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Em 2007, foi desenvolvido nas IES federais e estaduais. É um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos estudantes de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O programa tem como finalidade antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a ES (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

⁵⁸ Em deliberação do 31º congresso do Andes-SN, confirma-se a luta contra o PRONATEC. O relatório que declara tal posição está disponível no *site* do Andes - SN (<http://www.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-32256029.pdf>)

⁵⁹ Reforçando a sua posição contrária ao PRONATEC, o SINASEFE aprova uma carta de repúdio ao programa. O documento está disponível no *site* da organização (<http://www.sinasefepa.org/index.php/component/content/article/91-destaques/1396-pronatec-confira-a-carta-de-repudio-aprovada-na-121o-plena>).

⁶⁰ Programa social do governo federal brasileiro, criado na gestão da presidente Dilma Rousseff. Lançado em junho de 2011, o programa tem como objetivo retirar da situação de pobreza extrema 16,2 milhões de pessoas que vivem com menos de R\$ 70 por mês.

Souza, Lima e Sá (2012) chamam a atenção para a precarização do trabalho docente e do discente universitário em programas como o PIBID. Segundo elas:

Programas de qualificação do trabalho docente evidenciam a realidade da precarização do trabalho, de modo que, em vista dos mecanismos de contrapartida estabelecidos pelas agências financiadoras nos já comalidos orçamentos das universidades públicas, a adesão a esses projetos e programas se tornou comum.(...) em boa parte das entrevistas que realizamos, o estímulo financeiro da bolsa torna-se razão fundante da vinculação tanto dos docentes quanto dos discentes, respectivamente, nos programas PARFOR e PIBID. (SOUZA, LIMA e SÁ, 2012, p. 7-8)

Além destes programas, uma série de outros fazem parte do cenário dos IF, sendo uns específicos dos IF e outros gerais, por sua natureza de IES. Em âmbito nacional, podem ser destacados mais de 11 programas que compreendem distintas dimensões da tríade (ensino, pesquisa e extensão) e atendem a modalidades e públicos diferentes. Destinados à comunidade externa em geral, destacam-se:

- o Programa Segundo Tempo que, através da implantação de núcleos esportivos nos IF, oferece oficinas de esportes para crianças e jovens;
- o Programa de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) que reconhece e certifica os saberes adquiridos pelos trabalhadores, jovens ou adultos, durante sua trajetória de vida;
- diversos programas de Formação Pedagógica equivalentes a licenciaturas destinados à habilitação de profissionais portadores de diploma de graduação (bacharéis e tecnólogos) para o exercício de magistério em disciplinas do currículo que integram o ensino fundamental, o ensino médio e a EPT, nos diferentes sistemas de ensino;
- o Profucionário que visa à formação de nível técnico dos funcionários de escolas públicas, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que desempenha.

Para servidores dos IF, são oferecidos e incentivados os programas de qualificação e capacitação profissional.

Aos estudantes da instituição, são oferecidos:

- o Programa E-Tec Idiomas Sem Fronteiras, que oferece cursos de Inglês, Espanhol e, também, de Português para Estrangeiros, na modalidade EaD, também estendido aos servidores;
- o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que apoia a permanência de estudantes de baixa renda, matriculados em cursos de graduação presencial das IES;

- o Programa Inglês sem Fronteiras, que tem como objetivo principal incentivar o aprendizado do idioma inglês;
- o Programa Ciências sem Fronteiras, que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional;
- o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que apoia a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica;
- o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) que visa estimular os jovens da ES nas atividades, metodologias, conhecimentos e práticas próprias ao desenvolvimento tecnológico e processos de inovação.

São inúmeros e complexos programas que trazem uma gama de demandas e de situações novas a serem desenvolvidas nos IF. Chama atenção a grande quantidade de recursos que são destinados ao desenvolvimento destes programas. O PRONATEC, por exemplo, recebeu um investimento de R\$ 14.000.000.000 em 2014⁶¹. Peculiares e complexos são também os programas que nasceram ou se desenvolveram em seu interior, como por exemplo, o Programa Mulheres Mil.

Como se pode observar, os IF são instituições novas, com características peculiares e diversificadas, que demonstraram um crescimento exorbitante em um curto espaço de tempo. Essas novas instituições vão desempenhar papel importante nas políticas dirigidas à ES, podendo contribuir de forma pontual ou como mecanismo de expansão e diversificação deste nível de ensino, como será demonstrado no próximo tópico.

2.1- A oferta de cursos superiores nos Institutos Federais

A oferta de cursos superiores nos IF é entendida por esta pesquisa como uma ação da política pública de expansão da ES. Esta opção do Governo, de promover a

⁶¹ Cf.: *Site* do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19137:com-r-14-bilhoes-investidos-programa-atendeu-46-milhoes&catid=209&Itemid=86 Acesso em: 29 abr. 2015.

expansão da ES via EPT, está garantida pela lei de criação dessas instituições, com peculiaridades específicas:

20% de suas vagas para atender aos cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química e Biologia e os 30% restantes de suas vagas serão oferecidas aos cursos superiores de tecnologia, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, e ainda aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado (BRASIL, 2008a).

Segundo o Governo, tais peculiaridades têm razões fundamentadas na demanda da sociedade. Dessa forma, os IF são apresentados como uma possibilidade de resolver problemas imediatos, viabilizando o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Pelo menos três razões podem ser inferidas a partir das ações, legislações e normas apresentadas pelo Governo.

Primeiro, ao trazer o compromisso de introduzir no escopo dos IF a formação nas engenharias, a Lei nº 11.892/2008 busca sintonizar-se com as necessidades do país, já que a criação e a produção de bens de grande valor agregado pesam na balança comercial do mundo globalizado. A intenção é possibilitar a inserção dos jovens no mundo do trabalho e contribuir para a competitividade e sustentabilidade das empresas e, por extensão, para a economia como um todo e para qualidade de vida das pessoas e do planeta (BRASIL, 2009b).

Segundo, a oferta de cursos de licenciatura e formação pedagógica nos IF busca auxiliar na resolução de alguns problemas da sociedade brasileira, tais como: a carência de professores em determinadas áreas; a dificuldade para se alcançar a meta de universalização do ensino médio sem que esta carência seja sanada; o problema da predominância da atuação de técnicos e bacharéis nos mais variados campos e, na última década, maciçamente, a presença dos tecnólogos e/ou bacharéis na função docente. Julga-se necessária e urgente a instituição preceitual de licenciaturas para as disciplinas profissionalizantes. Além disso, o oferecimento de cursos de formação pedagógica que ultrapassassem as propostas de licenciaturas seria necessário (BRASIL, 2010c).

Nesta perspectiva, a política de EPT do Governo Lula se articula com a política de formação de professores e destina 20% das vagas dos IF para as licenciaturas. Segundo dados do CENSUP 2013, no período de 2003 a 2013, as matrículas nos cursos de licenciatura aumentaram mais de 55%. Em 2013, foram registradas 1.374.174 matrículas nos cursos de licenciatura, sendo que destas, 44% (599.718 matrículas) pertenciam à esfera pública de ensino. Desde a criação dos IF,

estas instituições têm contribuído para compor este cenário. Em 2008, foram registradas 454.086 matrículas. Já em 2013, seis anos após a criação dos IF, registraram-se 599.718 matrículas, o que significa um aumento de 32% no número de matrículas nos cursos de licenciatura da rede pública de ensino.

É interessante observar que lei determina que a abertura de cursos de licenciatura privilegie o ensino da Matemática, Física, Química e Biologia, embora outras áreas possam ser contempladas, de acordo com a tradição e disponibilidade docente em cada *campus*. Otranto (2013) identifica que essa exigência de oferta desses cursos não vem acompanhada da exigência de formação pedagógica dos docentes. Por esse motivo, hoje, vários cursos de licenciatura e de capacitação pedagógica contam com docentes não licenciados lecionando em cursos de formação de professores.

A terceira razão que fundamentaria a demanda da sociedade encontra-se no argumento de que os cursos superiores de tecnologia seriam opção para resolver problemas mais imediatos da sociedade, com uma formação rápida e mais direcionada à produção de conhecimento mais específico em determinada área. Bastos (1991) entende que os cursos superiores de tecnologia teriam surgido para preencher lacunas e oferecer alternativas ao planejamento e controle da ES. Por outro lado, o discurso do Governo gira em torno da demanda por profissionais de nível superior com perfil intermediário, entre o técnico e o acadêmico, que estivesse em conformidade com as novas tecnologias produtivas. Tudo isso, em consequência da ampliação, diversificação e necessidade do mercado. Dessa forma, esses cursos atenderiam às necessidades do mercado, decorrentes do desenvolvimento tecnológico local e regional.

Nos IF, a oferta de cursos superiores de tecnologia como uma alternativa de curso da ES, também aparece registrada na Lei nº 11.892/2008. Na linha das recomendações dos organismos internacionais, de adoção de cursos de baixo custo, os cursos superiores de tecnologia ganham vantagem, pois são flexíveis, mais fáceis de serem integrados aos setores produtivos e mais baratos que os cursos universitários tradicionais. Constituem-se, portanto, em uma alternativa estratégica e uma possibilidade de diversificar o ES.

É importante ressaltar que a oferta deste tipo de curso não é uma novidade dos IF. Os cursos superiores de tecnologia surgem em um contexto em que o processo de reestruturação capitalista impulsiona a necessidade de formação, capacitação e competição profissional. A formação científica e tecnológica passa a ter um papel de destaque na legislação educacional e nos discursos brasileiros. Estes cursos introduzem-

se como importante opção para que “os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade”, superando, assim, o seu enfoque tradicional, quando eram vistos apenas como um meio assistencialista para os menos favorecidos ou um simples instrumento de ajustamento às necessidades do mundo do trabalho (Parecer CNE/CES nº436/2001).

O marco legal deste tipo de ES na atualidade se afirmou com a Lei nº 9.394/1996, e a força da EPT nos seus artigos 36 e de 39 a 42. Também se insere no marco jurídico que a regula: o Decreto nº 2.208/1997, a Portaria do MEC nº 646/1997 e a regulamentação do profissional tecnólogo pelo CNE. Essa última estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de tecnologia, afirmadas no Decreto nº 2.406/1997 ⁶².

A Reforma Universitária de 1968 já vislumbrava este tipo de curso, sugerindo a oferta de cursos com flexibilidade curricular, mais práticos e rápidos, que atendessem às demandas empresariais e de desenvolvimento (LIMA FILHO, 2006).

Pode-se ressaltar algumas particularidades dos cursos superiores de tecnologia: a especialização atendendo a desenvolvimento tecnológico local ou regional; curta duração – mínimo de 1600 horas; certificação por etapa e formação mais prática que teórica.

Convém destacar alguns elementos que, segundo Tavares (2006, p.112) interferem de forma decisiva no ensino, representando um retrocesso ao longo da trajetória dos cursos superiores de tecnologia e podem influenciar sua rerepresentação no contexto dos IF:

- o atendimento de demandas específicas do mercado pode ser frágil, dada a flexibilidade e especificidade;
- a opção por cursos que vão de encontro a tecnologias endógenas caminha no sentido oposto ao consumo no Brasil, que dá prioridade a “novas tecnologias”;
- a proliferação não planejada destes cursos pode dar margem a um percurso raso, rápido, pragmático e, como são voltados às classes mais pobres, pode contribuir para um excedente de capital humano;
- a extinção de espaços e tempos destinados a reflexões é uma perda do ponto de vista didático e pedagógico.

⁶²Decreto que regulamentou a Lei nº 8.948/94, de criação dos CEFET como instituições especializadas na EPT.

Não obstante às críticas a eles dirigidas, os cursos superiores de tecnologia apresentaram um crescimento significativo no país. Foram responsáveis por 13,6% das matrículas na ES no ano de 2013. Entre 2003 e 2013, a matrícula saltou de 115.000 para quase 1.000.000, o que representa crescimento médio anual de 24%. Na rede federal, houve expansão de 171% nas matrículas, mas o grande ofertante deste tipo de curso ainda é a rede privada de ensino, que registrou o correspondente a 86% das matrículas em cursos superiores de tecnologia⁶³.

Observa-se, a partir dos números e reflexões apresentados, que o processo de cristalização das políticas públicas educacionais envolve uma enorme complexidade. Neste cenário, destaca-se o sujeito docente como protagonista deste processo. No caso dos IF, a atuação do docente chama a atenção pelo fato de atuarem em uma instituição que veio de um contexto marcado por sucessivos processos de construção e reconstrução e que recebeu múltiplos objetivos para cumprir. Objetivos que abarcam e compreendem vários elementos e/ou aspectos distintos, aliados ao alcance de metas de expansão, estipuladas pelo Governo, em espaços de tempo, na maioria das vezes, muito curtos. Soma-se a isso a falta de condições materiais e/ou imateriais, que abarca, desde o quadro de pessoal até a infraestrutura destas instituições. Paralelamente, os docentes têm que corresponder às expectativas da população e dos setores produtivos da região na qual os IF se instauram, igualmente sem os meios e a compreensão necessária de seu significado.

Embora as condições de trabalho na ES oferecidas na REFT sejam mais favoráveis (materialidade, retribuição salarial, tempo de regência, *status*) que nas instituições estaduais ou municipais de ensino fundamental e/ou médio, existem tensionamentos distintos, que revelam a precariedade e a intensificação do trabalho docente também nas instituições que a compõem.

O trabalho e as condições de trabalho dos professores da educação básica e da ES vêm sendo, em grande medida, retratados na produção acadêmica da área na atualidade. O que parece faltar são medidas efetivas, por parte do poder público, para solucionar os desafios apontados pelos pesquisadores, pelos movimentos sociais e pelos próprios movimentos sindicais docentes, no tocante à efetivação do direito à educação, à educação pública de qualidade e a valorização do magistério, compreendendo principalmente concurso público, carreira, remuneração, formação e seguridade social.

⁶³ Dados do CENSUP 2013.

Essa assertiva vale para todas as redes de ensino. Contudo, o trabalho e as condições de trabalho dos docentes que atuam nos IF parecem ser uma grande lacuna na produção acadêmica frente ao recentismo do processo. Uma contribuição para ampliar os conhecimentos acerca desse tema é objetivo dessa dissertação e será aportada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

O TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

As transformações decorrentes da reorganização da REFT, da criação dos IF e da expansão da ES repercutiram sobre o trabalho docente, acarretando a ele novas exigências e novas formas de atuação sob tensionamentos distintos. Este capítulo reúne algumas ideias que contribuem para a compreensão da relação e efeitos destes fenômenos. Seu objetivo é abordar o trabalho e as condições de trabalho dos docentes da ES, em especial dos que atuam nos IF.

Para tanto, a atividade docente na ES dos IF é analisada a partir do contexto da produção de texto⁶⁴, onde os textos políticos que tratam do trabalho docente representam uma política pública. Tornaram-se objetos de análise os seguintes documentos: “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais” (BRASIL, 2008a), a Lei nº 11.892/2008, a Lei nº 11.784/2008 e a Lei nº 12.772/2012, que receberam como tratamento analítico, a análise de discurso (CAYLES, 2010).

1- A complexidade do trabalho docente

Inúmeras concepções teóricas têm afirmado o quanto a docência é uma atividade complexa. Sem esgotar a riqueza das discussões e contribuições presentes na literatura, é possível agrupar pelo menos quatro dimensões que perpassam os estudos sobre o trabalho docente: ideológica, humano-social, profissional e política. Essas dimensões se entrelaçam e se misturam, tornando marcante a complexidade do trabalho docente.

No âmbito da dimensão ideológica, é possível identificar debates que buscam, na gênese do trabalho docente, entender a natureza da docência. Por vezes, esbarra-se em concepções arraigadas na sociedade, da docência como vocação ou sacerdócio ou, ainda, que têm essência eminentemente feminina. Ideias que trazem em seu bojo traços da discriminação e também da desvalorização. Todavia, Bruschini e Amado (1988), Costa (1995), Catani (1997) e Freitas (2000) dão aportes teóricos

⁶⁴ Uma das dimensões do “Ciclo das políticas públicas” de BALL e BOWE (1992) apresentado no Capítulo 1 desta dissertação.

suficientemente fortes para colocar o docente como um profissional com necessidades concretas que precisam ser atendidas para desempenhar bem o seu trabalho.

Neste campo, ainda se faz presente o vínculo da função social da escola, com a postura e atuação do docente que traz discursos envoltos de concepções ideológicas. A escola e suas funções mudam e espera-se que a atuação do professor também mude. Lima (1996) observa que o papel do professor, neste sentido, torna-se bem complexo.

No que se refere à atividade docente como uma atividade humana e social, podem ser enumerados diversos sentimentos que invadem o fazer docente. Na relação estudante-professor: o envolvimento afetivo-emocional, o sentimento de solidariedade e comprometimento, o diálogo, os entraves, os conflitos, dentre outros. Na relação professor-professor: vínculos marcados pela confiança, companheirismo, interdependência e compromisso, ou pelo individualismo, competitividade e instabilidade. Na relação professor-comunidade: as disputas e consensos nos campos dos direitos e deveres de ambas as partes. Os referenciais teóricos da área oferecem contribuições relevantes para compreender como a dimensão humano-social afeta o fazer docente. Tardif (2002) se destaca como uma destas contribuições, ao apresentar o caráter interativo do trabalho docente. O docente lida diretamente com seres humanos e, ao mesmo tempo, seres individuais e sociais, sujeitos que possuem características peculiares, que são heterogêneos e possuem diferentes histórias, ritmos e interesses. Frente a tudo isso, na maioria das vezes, o professor necessita gerenciar relações sociais, envoltas em tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação.

No âmbito da dimensão profissional, está a questão da identidade profissional do docente. Entender esta identidade deste trabalhador não é tarefa fácil, pois é marcada por um caráter permanente de incompletude, do mesmo modo que a própria modernidade é inconclusa (MARTINEZ, 2003). Costa (1995), Enguita (1991), Ozga e Lawn (1991) e Tardif (2013) participam do debate acerca da identidade profissional do docente e mostram que a docência tem certas especificidades peculiares do ato de educar, que exigem um tipo de “profissionalidade” ou “profissionalismo”⁶⁵ diferente das outras profissões, mas que se apresentam como estratégias políticas de discriminação e preconceito. Costa (1995), resgatando Enguita (1991), afirma a concepção de que os docentes seriam “semi-profissionais”, por estarem submetidos à

⁶⁵ Profissionalidade relaciona-se aos saberes e competência da profissão; já o profissionalismo ao ser professor (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

autoridade de organizações burocráticas, receberem salários baixos, terem perdido praticamente toda a capacidade de determinar os fins de seu trabalho, por desempenharem tarefas de alta qualificação e por passarem por um processo de trabalho controlado. Fato é que o docente está inserido em uma luta histórica que busca reconhecimento, valorização e melhores condições de trabalho.

No raio de todas essas dimensões já apresentadas, a dimensão política se apresenta como determinante e “implacável”. Ao longo da história da educação, percebe-se que ela é tensionada por fenômenos externos que fazem parte de projetos bem mais amplos e envolvem aspectos políticos, econômicos e sociais. Melo (2009) aponta alguns fenômenos:

- o processo de expansão da escolaridade no Brasil, que veio marcado, de um lado, pela crescente demanda de ampliação do acesso à escolarização e, do outro, por uma expansão que não atende plenamente em termos de qualidade;
- as diversas Reformas Educacionais que colocam os docentes ante situações novas no trabalho, as quais lhes apresentam novas demandas e requerimentos que extrapolam a própria formação dos professores, acarretando mal-estar e sem que sejam oferecidas as condições de trabalho necessárias⁶⁶;
- as sucessivas avaliações de resultado dos sistemas de ensino, realizadas a partir da década de 1990, que introduzem uma lógica quantitativa e mercadológica e evidenciam reduzido desempenho dos estudantes;
- a crescente perda de credibilidade da educação, como meio de acesso ao emprego formal e regulamentado, aos ditos bons empregos; isso parece repercutir, tanto no comportamento dos estudantes frente a escola, como tem exigido novas respostas do docente.

No seio destes fenômenos, surge a crescente desvalorização expressa no regime de trabalho, piso salarial profissional, carreira docente com possibilidade de progressão funcional, concurso público de provas e títulos, formação e qualificação profissional, tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, condições de trabalho, reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional, como observa Leher (2010).

Outras características também surgem e se traduzem na flexibilização, na intensificação e na precarização do trabalho dos docentes. Os contratos de trabalho e

⁶⁶ Cf.: AUGUSTO (2004).

as legislações sociais e trabalhistas vêm sendo flexibilizados em razão das exigências do padrão de uso e remuneração da força de trabalho, bem como no avanço da desregulamentação do mercado de trabalho requeridos pelo novo regime de acumulação do capital. Com isso, houve o aumento de atividades e atribuições do docente e o trabalho passou a ser exercido, também, e de forma dilatada, fora da jornada de trabalho, o que, conseqüentemente, trouxe aos docentes maiores desgastes e insatisfação (OLIVEIRA, 2004).

Dessa forma, o trabalho docente se apresenta como complexo pelas tensões que afetam seu cotidiano, pelas incertezas que invadem o ser docente e pelas inúmeras mudanças a que estes estão sujeitos, ante ao conjunto de transformações trazidas pelas políticas educacionais em curso.

2- O trabalho docente na educação superior e nos Institutos Federais

O trabalho docente na ES aqui é entendido com um conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor-pesquisador, no âmbito das relações estabelecidas com a IES, considerando seus fins e objetivos, visando abranger os aspectos do processo de ensino, de produção e de socialização do conhecimento. Assim, envolve atividades em sala de aula e em orientações de estudantes, o desenvolvimento e a divulgação dos resultados de pesquisa, por meio de publicação de artigos, de realização de seminários, elaboração de relatórios, pareceres, a realização de atividades extensionistas, como cursos, eventos, consultorias, prestação de serviços e outros, que visam articular o ensino e a pesquisa para favorecer a socialização do saber acadêmico (MAUÉS, 2010).

Com os IF, o trabalho docente na ES ganha um novo campo de atuação na educação pública. Nestas instituições, os docentes da ES são os profissionais do Magistério da EBTT⁶⁷ que, embora tenham como local de trabalho uma IES, contam com diversas possibilidades de atuação: ensino médio e técnico, cursos superiores, pós-graduação e FIC, em conteúdos ou disciplinas ligadas às áreas de formação. Ainda poderão atuar como consultores ou assessores de cursos ou projetos, orientações de estudantes em diversos tipos de projetos ou trabalhos, dentre outras atividades que envolvam gestão, planejamento ou execução de atividades ligadas ao ensino, pesquisa

⁶⁷ Para o Magistério EBTT, o ingresso ao cargo efetivo se dá por meio de concurso público, de provas e títulos ou apenas de provas, exigindo-se, em todo caso, diploma de graduação.

ou extensão⁶⁸. Em suma, o docente EBTT deve ser um profissional com muitas habilidades.

Melo (2010), identificando a complexidade no trabalho docente na EPT, salienta que, pela sua própria natureza, a EPT compreende especificidades para a realização de atividades teóricas e práticas. Estas requerem espaços físicos distintos, além da sala de aula, e exigem tempos e relações diversas entre professores e estudantes, sobretudo nas aulas práticas, organizadas em grupos menores de estudantes, que incluem visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional, estágios supervisionados, orientações em projetos, pesquisas aplicadas, dentre outras. Toda essa variabilidade confere ao trabalho docente mais flexibilidade e proximidade na relação com os estudantes e com outros contextos e ambientes de trabalho. A vinculação da EPT aos novos requerimentos do mercado e a atual condição de modalidade conferida a ela pela LDB (Lei nº 9.394/1996) aprofundam ainda mais essa complexidade, já que a EPT pode articular-se com as etapas e níveis do ensino regular, sem deles ser parte integrante. Melo (2010) observa que a flexibilidade admitida de um lado e a dificuldade de articulação e/ou integração entre o ensino acadêmico e o ensino profissionalizante de outro, expressas em heterogeneidade de ofertas e fluxos, currículos desarticulados e extensas jornadas de atividades discentes, dentre outras, expõem os docentes das áreas de cultura geral e técnica ao isolamento recíproco. Acrescenta que há, frequentemente, fortes disputas por ocupação de espaços, tempos e conteúdos nos cursos, que denotam disputas por poder e *status* nestas instituições.

Machado (2008), ao analisar a formação do docente da EBTT, chama a atenção para a relação íntima que o profissional deve ter, tanto com a esfera da educação básica como da ES. Para a autora, trata-se de uma formação diferenciada que tem se constituído um dos pontos nevrálgicos que estrangulam a expansão da EPT no Brasil. Ademais, a formação de docentes para a ES também é um problema no país. Nem a docência para a ES nem para a EPT está regulamentada sob a forma de um curso específico, o que reforça a preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados destas áreas.

Pimenta e Anastisiou (2014) observam que, no “paradoxo da sociedade globalizada”, caracterizado pela perda de empregos, a profissão de professor está em

⁶⁸ Com base na Lei nº 12.772/2012 e em consultas em editais públicos para contratação de professor para cargos efetivos do Instituto Federal no Norte de Minas Gerais, Instituto Federal de Minas Gerais, Instituto Federal da Bahia e do Instituto Federal do Espírito Santo.

crescimento. Para os docentes, as oportunidades de emprego vêm aumentando em todo o território nacional, já que as exigências para docência, neste nível, encontram-se associadas apenas à formação na área específica. Além do mais, muitas vezes, a docência é assumida como mais uma atividade para a obtenção de renda, e não como profissão de escolha. A Tabela 8 apresenta o crescimento no número de docentes em exercício na ES no Brasil.

Tabela 8: Número e Percentual de Docentes em Exercício na Educação Superior, Brasil 1995/2003/2013.

Categoria Administrativa	Ano		
	1995	2003	2013
Públicas	54.732 (38%)	88.795 (35%)	155.219 (42%)
Particulares/Privadas	69.022 (62%)	165.358 (65%)	212.063 (58%)
Total	145.290 (100%)	254.153 (100%)	367.282 (100%)

Fonte: Censo da Educação Superior (CENSUP) de 1995, 2003 e 2013 - MEC/INEP e MEC/CAPES.

O número de docentes em exercício na ES em 2013 mais que dobrou com relação a 1995. As IES do setor privado têm sido um campo aberto para o exercício da docência. O maior percentual desse crescimento foi registrado no período de 1995 a 2002, na ordem de 140%. Já no período de 2003 a 2013, o aumento foi menor (28%). Nas IES públicas, o número de docentes em exercício também aumentou significativamente, tanto no período de 1995 a 2002, quanto de 2003 a 2013. No primeiro período, o aumento foi de 62%, no segundo foi de 75%, passando de 88.795 para 155.219.

Uma característica peculiar do atual processo de expansão da docência na ES é que os IF têm contribuído para o aumento do número de docentes nas IES públicas, o que significa o aumento de docentes na educação tecnológica e consequentemente na carreira do magistério da EBTT. É o que se pode verificar com a projeção da Tabela 9.

Tabela 9: Número de Docentes em Exercício nas Instituições de Ensino Superior por Organização Acadêmica, Brasil 2008-2013.

Ano	Total	Organização acadêmica			
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e CEFET
2008	321.493	167.388	34.577	111.875	7.653
2009	340.817	181.575	35.553	116.719	6.970
2010	345.335	183.122	34.348	119.340	8.525
2011	357.418	190.879	35.591	120.339	10.609
2012	362.732	192.917	37.390	119.542	12.883
2013	367.282	194.794	37.895	119.964	14.629

Fonte: Censo da Educação Superior (CENSUP) de 1995, 2003 e 2013 - MEC/INEP e MEC/CAPES.

A Tabela 9 evidencia que, com a criação dos IF, o número de docentes EBTT aumentou significativamente. Comparando o crescimento do número de docentes em exercício nos IF e CEFET com o das outras organizações do setor público de ensino, o aumento percentual foi expressivamente maior nessas instituições. O número de docentes nos IF e CEFET, no período de 2008 a 2013, passou de 7.653 para 14.629, o que representa um aumento percentual de 91%, enquanto nas universidades, no mesmo período, o aumento foi de 16%, nos centros universitários 10% e nas faculdades 7%.

Guimarães, Monte e Farias (2014) observam que os docentes que atuam nas IES privadas sofrem com mais intensidade os efeitos nefastos da política adotada nos últimos anos para a ES; no entanto, em grande medida, as IES públicas também têm adotado modelos de gestão e organização do trabalho a partir dos princípios privados e mercantis. Por conseguinte, o trabalho docente nas IES públicas também passa por modificações típicas do regime de acumulação flexível, o que tem contribuído consideravelmente para o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho.

A precarização do trabalho docente se expressa principalmente nas condições de emprego, no que diz respeito ao tempo de trabalho ou regime de trabalho na ES brasileira. A definição de cada um dos regimes existentes⁶⁹ está relacionada à quantidade de horas semanais prestadas pelo docente e pela distribuição dessas horas entre atividades em sala de aula e fora dela.

⁶⁹ Tomou-se como referência a definição dos regimes de trabalho utilizados pelo SINAES, pela Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), pelo art.69 do Decreto n° 5.773/2006 e pela Lei n°12.772/2012.

- Regime integral: compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição. Este regime, nas IFES públicas, pode ou não estar vinculado à dedicação exclusiva (DE) às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional observadas às exigências da Lei nº 12.772/2012;
- Regime parcial: é caracterizado pela prestação de, no mínimo, 12 horas de trabalho semanal, das quais, pelo menos, 25% dedicadas às atividades de estudos, pesquisa, extensão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes;
- Horista: inclui os contratados, exclusivamente, para ministrar horas-aula, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho integral ou parcial.

Nas IES públicas, geralmente, a figura do professor horista aparece como professor substituto, professor temporário⁷⁰ e professor visitante.

O professor substituto é contratado para suprir a falta do professor efetivo em razão das licenças e afastamentos⁷¹ previstas em lei. Já o professor temporário é contratado para suprir demandas decorrentes do Programa Expansão da REFT⁷² ou do REUNI. Ambos são contratados por períodos de até dois anos e a eles não se aplica o regime de 40 horas com DE e, por isso, não podem realizar atividades de pesquisa ou extensão na IES. A diferença básica entre estas duas figuras é que, enquanto o professor substituto precisa de um código de vaga docente correspondente a uma vacância ou a um afastamento previsto em lei para ser contratado, e seu quantitativo total não pode ultrapassar 20% do total de docentes efetivos em exercício na instituição, para contratar um professor temporário não há essas exigências, já que ele é admitido para atender à expansão das IES.

Os professores visitantes e visitantes estrangeiros geralmente estão nas universidades e, tal como os demais professores do regime horista, são contratados mediante processo seletivo, em regime estatutário ou regido pela Consolidação das Leis dos Trabalhadores (CLT). Estes têm como função desenvolver a pesquisa, por meio da criação ou fortalecimento de grupos de pesquisa. Alguns requisitos mínimos devem ser respeitados na contratação destes docentes e compreendem: ter posse do título de doutor, no mínimo, há dois anos; ser docente ou pesquisador de reconhecida

⁷⁰ Lei nº 8.745/1993, com as alterações inseridas pela Média Provisória nº 525/2011.

⁷¹ Vacância do cargo; afastamento ou licença; ou nomeação para ocupar cargos de direção, entre outros. Cf.: artigos 84, 85, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 96-A, 202 e 207 da Lei nº 8.112/1990.

⁷² Respeitados os limites e as condições fixados na Portaria Interministerial nº 149, de 10/06/2011, publicada no DOU de 13/06/2011 e Portaria MEC nº 1.738 de 09/12/2011, publicada no DOU de 13/12/2011.

competência; ter produção científica relevante, preferencialmente, nos últimos cinco anos. Na REFT, é possível a contratação excepcional de professores visitantes sem titulação de doutor, desde que tenham comprovada competência em ensino, pesquisa e extensão tecnológica ou reconhecimento de qualificação no mercado de trabalho, tudo de acordo com regulamentação prevista pelo Conselho Superior da contratante.

Silva e Silva (2007) apresentam outro tipo de professor do regime horista: o professor tarefeiro. Estes geralmente são contratados para ministrar aulas ou orientar trabalhos de conclusão de curso na pós-graduação; não têm contratos escritos e normalmente são pagos através de algum programa ou projeto de pesquisa.

A Tabela 10 mostra os quantitativos por regimes de trabalho dos docentes em exercício na ES, registrados pelo CENSUP no Brasil nos anos de 1995 e 2013.

Tabela 10: Regime de Trabalho dos Docentes em Exercício na Educação Superior, Brasil 1995/2013.

Instituições	Regime	Ano	
		1995	2013
Públicas	Integral	54.042 (71%)	126.592 (82%)
	Parcial	22.226 (29%)	18.485 (12%)
	Horista	-	10.142 (7%)
	Total	76.268 (100%)	155.219 (100%)
Particulares/Privadas	Integral	9.483 (14%)	52.818 (25%)
	Parcial	59.539 (86%)	74.688 (35%)
	Horista	-	84.557 (40%)
	Total	69.022 (100%)	212.063 (100%)

Fonte: Censo da Educação Superior (CENSUP) de 1995 e 2013 - MEC/INEP e MEC/CAPES.

Pode-se verificar que, em 1995, ainda não existia a figura do professor horista⁷³; já em 2013, esta figura aparece e, com maior expressividade, nas IES privadas.

As IES públicas são as que mais contratam professores em regime de trabalho integral. Em 2013, este tipo de contratação representou 82% de seus contratos; já os contratos em regime horista representaram 7%.

⁷³ A presença do professor horista começou a ser registrada a partir dos dados do CENSUP 2002.

Para Dias e Machado (2009), o uso de contratos mais ágeis e econômicos nas IES públicas reflete na adoção de um novo modelo gerencial que reproduz um mercado de trabalho flexível. As autoras observam que, na maioria das vezes, estes docentes contratados temporariamente são “impedidos de manter vínculo” com a instituição, pois: têm sua atuação limitada à sala de aula; não participam de muitas reuniões institucionais; seus salários são menores do que o do docente efetivo; podem ter o contrato cancelado a qualquer momento; e geralmente o contrato deles não prevê direito a férias.

Pimenta e Anastasiou (2014) observam que as condições de contratação em regime integral representam melhores condições para a dedicação à pesquisa e à extensão. Dessa forma, pressupõe-se que essas condições deveriam ser encontradas de forma mais ampla nas IES públicas. Entretanto, pesquisas recentes sobre a expansão da ES pública, em especial, as que tratam do efeito do REUNI, evidenciam uma onda de intensificação do trabalho docente e precarização do ensino e do trabalho docente, em virtude de um movimento de reconfiguração que acomete as IFES brasileiras (RIBEIRO; COSTA; DANTAS, 2013; RIBEIRO, COSTA e SILVA, 2014; AQUINO, 2008; MEIRELLES, 2014; LEDA; COSTA; CORDEIRO, 2014; COSTA; BRAGA; FERREIRA, 2014).

Para os que lutam contra a precarização das condições de trabalho nas IES públicas, a notícia de que o Supremo Tribunal Federal (STF) resgatou e votou a Ação Direta de Inconstitucionalidade contrária às normas que regulamentam as organizações sociais (figuras jurídicas de natureza privada) representou uma grande preocupação. Em abril de 2015, em meio à tramitação do Projeto de Lei nº 4.330/2004, que libera a terceirização em todas as atividades das empresas, aprofundando a incidência de um modelo de gestão que já se comprovou nocivo aos trabalhadores, o STF decidiu pela validade da prestação das organizações sociais, de serviços públicos de ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação ao meio ambiente, cultura e saúde. Com isso, o poder público pode contratar terceirizados em vez de abrir concursos públicos e será corresponsável pelos encargos previdenciários, mas não quanto às dívidas trabalhistas. Ao que se apresenta, estão dando continuidade à Reforma do Estado, iniciada durante o Governo de Cardoso. O ANDES-SN teme que, com esta decisão, o STF possa colocar fim à possibilidade de questionamentos à constitucionalidade dos

contratos em várias esferas de prestação do serviço público, incluindo a educação⁷⁴. Acrescenta-se a isso o fato de que tais discussões acontecem em um cenário onde está acontecendo uma “minirreforma trabalhista”⁷⁵ que, com Leis nº 13.134/2015 e 13.135/2015, flexibilizam os direitos trabalhistas e abrem, especificamente no setor público, a possibilidade de uma generalização da contratação via Organizações Sociais. Isso coloca em risco, tanto a garantia dos direitos dos servidores, quanto à qualidade dos serviços públicos prestados.

Através do REUNI, as instituições buscam se enquadrar nas diretrizes educacionais externas. Para tanto, a flexibilização é adotada como um dos elementos centrais desta reconfiguração, incidindo diretamente sobre os contratos de trabalho, sobre o tempo do trabalho, sobre as remunerações e sobre as tarefas desempenhadas, configurando a exigência de um novo perfil de docente – maleável, polivalente e competitivo, sendo, paulatinamente, submetido a formas de controle mais veladas e sutis.

No caso específico dos docentes EBTT, há registros de contratações de docentes substitutos e temporários, como se pode observar na Tabela 11.

Tabela 11: Regime de Trabalho dos Docentes em Exercício na Educação Superior nos IF e CEFET, Brasil 2013.

Regime	Docentes	
Integral	13.160	90%
Parcial	748	5,1%
Horista	721	4,9%
Total	14.629	100

Fonte: Censo da Educação Superior (CENSUP) de 1995e 2013 - MEC/INEP e MEC/CAPES.

Apesar de a maioria dos docentes (90%) dos IF ser contratada em regime integral, estas instituições também contribuíram com o aumento do número de contratos de professores horistas no Brasil.

Esses dados confirmam as denúncias de intensificação e precarização do trabalho docente nas IES no Brasil feitas por vários autores⁷⁶. Com base em seus

⁷⁴ Cf.: *Site* do ANDES-SN. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7439> Acesso: 05 jun. 2015.

⁷⁵ Termo usado pelo ANDES-SN.

⁷⁶ MANCEBO, MAUÉS e CHAVES (2006), LIMA e STRUWKA (2010), MAUÉS (2010); BOSI (2007, 2011); MANCEBO (2010) e PIMENTA e ANASTASIOU (2014).

estudos, percebe-se que as políticas de expansão da ES implementadas direcionam a uma educação cada vez mais mercantilista que se caracteriza: pela piora nas relações de contrato trabalhista; pelo achatamento salarial dos aumentos concedidos apenas nas gratificações; pelo aumento na rotina de atividades de ensino, pesquisa e extensão; pela ausência de contratação de funcionários técnico-administrativos; pelo sentimento de individualismo; pelo clima de competitividade entre docentes, marcados pela lógica da avaliação quantitativa da lógica do mercado. Tal situação tende a ser estendida à educação básica, de acordo com as ações do MEC e as pretensões do Governo Federal expressas no documento intitulado “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” (BRASIL, 2015), da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, que vem despertando várias manifestações contrárias⁷⁷. O discurso do documento contraria grande parte das conquistas dos educadores presente no PNE 2014-2024⁷⁸ e dá continuidade à Reforma Empresarial da Educação anunciada em 1995. A intenção é consolidar a mercantilização da educação. O berço desta Reforma foi os Estados Unidos (EUA) e traduz-se na união de políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores, alinhados na ideia de que o modo de organização da iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação⁷⁹. Freitas (2012) observa que, no Brasil, a ação dos empresários da educação tem sido coordenada nos últimos anos pelo movimento “Todos pela educação”⁸⁰. Em geral, três categorias orientam as propostas destes reformuladores, tanto nos EUA, quanto no Brasil: a responsabilização, a meritocracia e a privatização. No documento mencionado estas categorias se efetivam: 1) na incorporação das regras do mercado e da lógica da eficiência empresarial expressas na meritocracia, no sistema de avaliações, em resultados, produtividade, prêmios e punições visando ao alcance de metas; 2) no aumento das transferências de

⁷⁷ Cf.: Petição Pública – Carta Aberta ao Sr. Ministro da Educação (Professor Luiz Carlos de Freitas) - Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR82015>>; Análise preliminar da ANPAE disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/documentos/AnalisePartriaEducadora.pdf>>; Avaliação da CNTE disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2015/Patria_educadora_analise_CNTE.pdf> ANPED DISPONÍVEL EM: <<http://www.anped.org.br/forum/uploads/Uploader/6d/66f59769ab5e740eec09c05d5d0ea8.pdf>>; NOTA da ANDES disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0Bzz4VZkzJH1bsM3FTSGdrY2hNdjQ/edit?pli=1>> Acesso em: 08 jun. 2015.

⁷⁸ Lei nº 13.005/2014

⁷⁹ Cf.: FREITAS (1992, 2012)

⁸⁰ Site do Movimento disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/pagina-inicial/>> Acesso em: 11 jun. 2015.

recursos públicos para instituições privadas; 3) no estreitamento curricular; 4) através da oferta educacional seletiva, por meio de incentivo à formação de “ilhas de excelência” no sistema federal de ensino (com a criação das Escolas Anísio Teixeira); 5) ao não contemplar todos os profissionais da educação sem planos de carreira; e 6) contrariando a Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008), ao admitir que o piso salarial seja definido de maneira a respeitar as diferenças regionais e ao vincular bonificações a metas.

Freitas (2015) observa que o documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” (BRASIL, 2015) mostra as intencionalidades do Governo de colocar o Estado como indutor das políticas dos reformistas empresariais⁸¹; mais que isso, trata-se da articulação do Governo com esses reformistas e suas motivações econômicas⁸².

Em meio a esse processo de privatização e destituição do magistério público; a formação docente adquire uma nova dinâmica e orientação, sob a lógica empresarial conforme se expressa o citado documento. Freitas também analisa esse aspecto⁸³. Embora não seja foco desse estudo, é importante destacar que a formação é determinante no trabalho docente e vem sofrendo algumas mudanças significativas nos últimos anos, em um sentido reducionista, tal como afirma Freitas. No que diz respeito ao nível de escolarização as mudanças são notórias.

Os dados apresentados na Tabela 12 apresentam mudanças verificadas entre docentes da ES, no período de 1995 a 2013.

⁸¹ São conhecidos como “*Corporate reformers*” nos EUA.

⁸² Cf.: FREITAS (1992).

⁸³ Ver FREITAS (2015) - Blog Avaliação educacional – Blog do Freitas. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/>> Acesso em: 20 jul. 2015.

Tabela 12: Formação dos Docentes em Exercício na Educação Superior no Brasil por Organização Acadêmica, Brasil 1995/2003/2013.

Ano	Nível de Formação	Organização Acadêmica				Total
		Universidade	Centro	Faculdade	IF e	
			Universitário		CEFET	
1995	Sem Graduação	...	...	...	...	830 (0,6%)
	Graduação	...	...	...	...	34.243 (24%)
	Especialização	...	...	...	...	52.527 (36%)
	Mestrado	...	...	...	...	34.882 (24%)
	Doutorado	...	...	...	...	22.808 (16%)
	Total	...	...	...	...	145.290 (100%)
2003	Sem Graduação	14	-	8	1	23 (0,01%)
	Graduação	22.623	3.639	8.478	901	35.641 (14%)
	Especialização	32.159	8.838	32.132	1.585	74.714 (29%)
	Mestrado	48.112	10.972	28.793	1.411	89.288 (35%)
	Doutorado	44.382	2.962	6.668	475	54.487 (21%)
	Total	147.290	26.411	76.079	4.373	254.153 (100%)
2013	Sem Graduação	9	-	4	3	160 (0,01%)
	Graduação	7.021	86	899	999	9.005 (2%)
	Especialização	28.714	10.810	48.793	2.923	91.240 (25%)
	Mestrado	65.207	19.817	53.736	7.071	145.831 (40%)
	Doutorado	93.843	7.182	16.532	3.633	121.190 (33%)
	Total	194.794	37.895	119.964	14.629	367.282 (100%)

Fonte: Censo da Educação Superior (CENSUP) de 1995, 2003 e 2013 - MEC/INEP e MEC/CAPES.

Apesar de ainda existirem docentes sem graduação atuando na ES (0,01% em 2013), o número de mestres e doutores nas IES aumentou consideravelmente. Em 1995, o percentual de mestres e doutores⁸⁴ somava 40%, passou para 56% em 2003 e chegou a 73% em 2013. É interessante observar que, em 2013, os IF e CEFET eram instituições que ofertavam ES há pouco tempo; não tinham, e ainda não têm como requisito, para investidura no cargo de docente, o título de pós-graduação *stricto sensu*,

⁸⁴ Considerando a formação docente admitida pela LDB (Lei nº 9394/1996), preferencialmente aquelas preparadas nos cursos de pós-graduação, tanto *stricto* como *lato sensu*, acrescida à exigência legal de que todas as instituições de ES tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*.

mas, mesmo assim, a maioria dos docentes - 10.704 (73%) – possuía mestrado ou doutorado.

Otranto (2013) já havia observado que os novos professores que participam dos concursos e estão sendo contratados pelos IF, em sua maioria, são mestres e doutores que querem lecionar na ES, mas que também recebem turmas do ensino médio e técnico. A autora identificou neste dado um problema, pois estes são quase sempre profissionais sem experiência que devem cumprir a verticalização do ensino. Acrescenta-se a isso outra circunstância: os professores veteranos, dos tempos de EAF, escolas técnicas e/ou CEFET, que também não têm experiência na ES, estão sendo recrutados para lecionar neste nível para suprir vagas ainda não repostas.

Esse aumento de mestres e doutores nas IES tornou-se possível com o crescente aumento dos cursos pós-graduação. Em 1995, existiam 1.289 cursos de mestrado e 682 cursos de doutorado. Já em 2010, foram registrados 3.127 cursos de mestrado e 1.630 cursos de doutorado⁸⁵. A nova CAPES assumiu um papel importante nesse processo. Com o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020, a CAPES definiu novas diretrizes, estratégias e metas para as propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. No mesmo período, o PNE 2014-2024 apresentou propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação. Como ação estratégica para alcançar tal política, o Governo Federal ampliou o FIES para pós-graduação. A expectativa do Governo é beneficiar cerca de 31.000 estudantes matriculados em 600 programas de pós-graduação na IES privadas. Com isso, a pós-graduação também passa a ser alvo dos interesses financeiros do mercado educacional brasileiro. Para Lima (2015), essa ampliação privilegia o setor privado de ensino e consolida a exploração deste setor também nos cursos de mestrado e doutorado.

Outra característica que marca a docência no processo de expansão da ES no Brasil reside nos processos de avaliação externa. Mancebo e Rocha (2002) observam que os resultados destes têm sido usados para justificar a diferenciação de competência das IES ou, até mesmo, classificar e ranquear dentro de uma mesma instituição, servindo até como referência para distribuição de recursos. Os docentes são avaliados numericamente pelo que produzem (títulos, pesquisas e créditos) e submetidos à qualidade gerencial que se constrói a partir da competição e se fundamenta na competência e no mérito.

⁸⁵ Dados apresentados pelo Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011-2020).

Para efeito de avaliação, regulação e supervisão, os IF são acompanhados pelo SINAES, através dos mesmos parâmetros e instrumentos utilizados para as universidades⁸⁶: padrões e instrumentos únicos que avaliam instituições muito diferentes. Para fins de processo de credenciamento⁸⁷, por exemplo, não existe uma resolução⁸⁸ específica que estabeleça normas e procedimentos para avaliação dos IF; estes então são avaliados pela Resolução CNE/CES n° 3/2010, que é específica das universidades, o que tem gerado polêmicas e questionamentos entre os IF que passaram recentemente por esse processo. O Instituto Federal do Sul de Minas (IF Sul de Minas)⁸⁹ e o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)⁹⁰, primeiros IF a passarem pelo processo de credenciamento, se sentiram prejudicados nesta avaliação, por uma série de questões e recorreram da decisão, a fim de minimizar os efeitos “taxativos” da referida avaliação.

Em geral, as instituições alegam que a avaliação não leva em conta que os IF são instituições *multicampus*, com unidade administrativa (reitoria), geralmente, em local diferente das unidades administrativas (*campi*); não considera a oferta de outras modalidades de ensino, a experiência destes professores no ensino técnico; espera dos IF, instituições com pouco mais de seis anos e pouca experiência em ES, cursos de pós-graduação *stricto sensu*, dentre outros. Ao menos o IF Sul de Minas conseguiu reverter o resultado, elevando a sua nota do conceito de “3” para “4”.

Estas evidências apontam os IF como um espaço de atuação docente também fortemente marcado pela lógica quantitativista, onde o alcance de metas e números quebra a rotina da instituição e coloca os docentes a mercê da burocracia institucional, do produtivismo acadêmico, da pressão psicológica, da intensificação do trabalho e, na maioria das vezes, da frustração, já que o mesmo governo que lhes impõe

⁸⁶ Conforme o § 1º do art. 2º da Lei n° 11.892/2008.

⁸⁷ Para iniciar suas atividades, as instituições de ES devem solicitar o credenciamento junto ao MEC. Os IF, por sua própria natureza jurídica, já são instituições credenciadas para a oferta deste nível de ensino. De acordo com sua organização acadêmica, as instituições ES são credenciadas como: faculdades, centros universitários e universidades. Não existe o instrumento que credencia como IF. As legislações vigentes, para tal processo, equiparam os IF às universidades. O primeiro credenciamento da instituição tem prazo máximo de três anos, para faculdades e centros universitários, e de cinco anos, para as universidades e IF. O processo de credenciamento deve ser solicitado pela IES ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES, junto à Secretaria competente.

⁸⁸ As resoluções existentes que tratam deste processo são: Resolução CNE/CES N° 3/2010 (universidade) e Resolução CNE/CES N° 1/2010 (Centros Universitários)

⁸⁹ Cf.: <http://www.ifsuldeminas.edu.br/index.php/pt/noticias/3820-conceito-4>

⁹⁰ IFMG. Relato Institucional 2013. 2014. Disponível em: <http://www.ifmg.edu.br/download/CPA/Relato_Institucional_CPA_2013.pdf> Acesso em: 26 abr. 2015.

metas não oferece as condições necessárias para alcançá-las, depois os avalia, responsabiliza e pune.

É possível encontrar em Silva (2009) um possível motivo para a construção desta lógica. Segundo o estudo, as avaliações institucionais externas, em vez de visarem o aprimoramento das instituições, implementam valores anti democráticos e reguladores, conservadores e ortodoxos, sob influências contundentes das políticas de mercado. Além disso, tanto Silva (2009) quanto Peixoto (2011) observam que avaliações como as que os SINAES faz, não respeitam as diferenças da natureza das IES e também não levam em conta a complexidade de suas realidades.

Este modelo de avaliação tem sido muito importante para estabelecer e consolidar a lógica mercantil da ES, pois através dele controla-se o desempenho das IES frente ao estabelecimento de padrões; estimula-se a eficiência, eficácia e produtividade nas tarefas das instituições, enquanto instrumento do desenvolvimento econômico; atende-se a interesses utilitaristas e da homogeneização, que requerem padronização nas informações, nas avaliações e na prestação de contas, focada no cumprimento de metas e objetivos; possibilita-se o estabelecimento de *rankings* para servir de nivelamento qualitativo, enquanto produto e que, por conseguinte, estimula a competitividade (SERAFIM, 2011).

2.1- A atuação e exercício docente nos cursos superiores dos Institutos Federais

Esse tópico aborda a atuação e o exercício da atividade docente nos IF, com foco específico no trabalho desenvolvido nos cursos superiores. Tal recorte se justifica pelo fato de a oferta de ES ou educação tecnológica ser algo recente na trajetória histórica dos IF, tornando-se um desafio para estas instituições.

O trabalho docente nos IF, ainda é pouco investigado e, por isso, apresenta-se como um campo aberto e propício a descobertas. Para conhecer a produção sobre a temática realizou-se neste estudo um levantamento em anais de eventos que tratam da temática ES e trabalho docente⁹¹ e, ainda, em bancos de teses e dissertações de instituições de pós-graduação, na procura por temas que se aproximassem da temática desta pesquisa. O critério de escolha para leitura e apreciação destes trabalhos foi a presença da temática “trabalho docente nos IF” e maiores aproximações com as

⁹¹ Eventos recentes e pesquisas atuais de grupos de pesquisa que tratam da ES e do trabalho docente, como por exemplo, da Rede Estrado e da Rede UNIVERSITAS/Br.

delimitações traçadas por esta pesquisa: condições de trabalho docente, expansão da EPT e institucionalização dos IF.

Foram encontradas três dissertações e três teses (ARAÚJO, 2011; ARAÚJO, 2013; PALLADINO, 2012; FERNADES, 2013; GRISCHKE; 2013; CARVALHO; 2014), mas percebeu-se que nenhuma delas possui foco específico no trabalho dos docentes nos cursos superiores dos IF. No entanto, chama atenção que os estudos denunciem que o trabalho docente nos IF analisados é marcado por uma enorme complexidade, sob condições adversas que os levam à situação de precariedade e intensificação do trabalho.

Há que se ressaltar que, em nenhuma destas pesquisas, o tema da gestão foi estudado, enquanto uma dimensão do trabalho docente. Outra lacuna comum a todos estes trabalhos é que os IF não são analisados como agentes de expansão da ES e não consideram especificamente os efeitos disso para aqueles docentes que trabalham diretamente com a ES, já que, em alguns casos, os docentes são contratados pontualmente para atuar em cursos técnicos, na formação básica ou áreas específicas da ES.

Esta dissertação busca suprir parte destas e de outras lacunas, bem como apresentar novas perspectivas e análises acerca do trabalho dos docentes nos IF, em especial, aqueles que atuam nos cursos superiores.

Partindo da análise da Lei nº 11.892/2008, percebe-se que ela redesenhou a REFT e vem traçando novos contornos à EPT e à ES como um todo, uma vez que extrapola o oferecimento de cursos tradicionalmente ofertados pela rede, para disponibilizar cursos de graduação e pós-graduação, além de licenciaturas. Ademais, os docentes atuantes na ES são mais cobrados com relação a atividades ligadas à pesquisa, ao ensino e à extensão (OTRANTO, 2013).

Frente a esse conjunto de fatores, os docentes da REFT e dos IF estão suscetíveis a situações de precariedade com características próprias, que podem ser identificadas nos documentos que prescrevem o trabalho docente nestes institutos. Foram estudados os documentos “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais” (BRASIL, 2008a), a Lei nº 11.892/2008, o plano de carreira do magistério EBTT vigente em 2008 - Lei nº 11.784/2008 e o novo plano de carreira, a Lei nº 12.772/2012, que apresentam alguns elementos sobre o trabalho docente, considerados prioritários no discurso dos documentos oficiais dos IF. A intenção foi apresentar os docentes EBTT no contexto da produção de texto, na política de constituição dos IF.

Inicialmente, foi feita uma leitura atenciosa dos documentos, com ênfase para as partes dos textos onde se fazia referência aos docentes, ou a algum aspecto diretamente relacionado a eles, buscando nos documentos aspectos que mostrassem como os docentes foram pensados no momento da implantação da política. Foram identificadas e eleitas duas temáticas, que são capazes de demonstrar como o docente EBTT foi percebido no campo da “produção de textos” da política de implantação dos IF.

A primeira temática diz respeito à “atuação, postura e atribuições” dos docentes da EBTT. Trata-se da questão do desenvolvimento das atividades de ensino e toda a sua complexidade, das atividades de gestão, bem como das atividades de pesquisa e extensão, que outrora eram conferidas exclusivamente às universidades. Tudo isso intrinsecamente relacionado à questão verticalização do ensino tão exaltada pelos documentos oficiais dos IF.

A segunda temática é sobre a “valorização” do docente. Os documentos analisados apresentam algumas concepções sobre esta temática, todas ligadas à questão salarial e à carreira. Ao longo da análise, buscou-se também identificar especificidades para a atuação dos docentes na ES dos IF.

Com relação à “atuação, postura e atribuições docentes” observou-se que esse tema sempre está relacionado à proposta de verticalização de ensino, um processo respaldado nas novas concepções da EPT no país e que vai além dos limites dos níveis de formação dos docentes. Seus fundamentos compreendem estágios distintos de formação, integrados e comunicativos, que envolvem o trabalho, o conhecimento universalizado e a inovação tecnológica. Esta verticalização é valorizada em todos os documentos oficiais analisados. Os textos políticos da constituição dos IF orientam para uma atuação docente verticalizada e integrada, que pode ser vista também como uma otimização de recursos humanos, pois um mesmo docente pode atuar, alternadamente ou simultaneamente, na educação básica, técnica e superior.

Segundo o documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais” (BRASIL, 2008a), isso contribui para a superação do “modelo hegemônico disciplinar” e uma possível “visão integrada de sociedade”, onde o ensino é pensado desde a educação infantil até a ES, a pós-graduação. O documento ainda exalta as vantagens dessa dupla atribuição que o trabalho nos IF oferece aos docentes:

Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem

a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008a, p.28).

Para tanto, os textos políticos vislumbram um profissional que possua uma “nova postura”, capaz de contribuir com o modelo de EPT proposto pelo IF: instituições que ofertam a ES, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampus* e consolidam seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo, que elege, como princípio, a primazia do bem social (BRASIL, 2008a, p.21).

Os planos de carreira dos docentes (Lei nº 11.784/2008 e Lei nº 12.772/2012) apontam suas áreas de atuação: pesquisa, ensino e extensão; exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência. Evidencia-se um profissional polivalente, com múltiplas atribuições, o que é reforçado pela Portaria nº 475/1987, pela Lei nº 8.112/1990 e pela Lei nº 11.344/2006, que orientam as atividades docentes nos IF.

Pode-se afirmar que as atribuições do professor EBTT vão para além das determinadas aos professores universitários, pois estão vinculadas a uma instituição com todos os direitos e deveres de uma universidade, atuando no ensino médio, na formação profissional e na educação de jovens e adultos. São tantas as mudanças e em tão pouco tempo que em seu conjunto sujeitam estes docentes a uma crise de identidade que os coloca em uma posição de ambivalência entre a educação básica e a superior. Leve-se em conta ainda que não houve uma formação para este professor neste duplo sentido.

Por isso, pesa sobre a questão da atuação, postura e atribuições dos docentes da EBTT, uma dificuldade histórica: a falta de formação pedagógica. Em sua grande maioria, são profissionais oriundos de diferentes cursos, com formações específicas em diferentes áreas. Muitos são profissionais que se tornaram docentes por determinadas circunstâncias da vida, sem ter formação para a docência, que se depararam com uma modalidade de educação com especificidades e singularidades, em que a realidade pedagógica se relaciona com a realidade tecnológica. Embora seja reconhecida a importância da formação pedagógica para os docentes EBTT (BRASIL, 2008a), não foram criadas e/ou estabelecidas ações concretas que possibilitem esta formação. Ao contrário, não havia exigência de formação pedagógica no antigo plano de carreira dos docentes da EBTT - Lei nº 11.784/2008 e continua não existindo no novo plano de carreira - Lei nº 12.772/2012. Ao mesmo tempo em que, é colocada como atribuição dos próprios IF a oferta de cursos de formação pedagógica.

Também os documentos do MEC-SETEC estabelecem que todas essas atividades docentes devem ser desenvolvidas em colaboração com os APL, face à estreita articulação dos IF, firmada com os setores produtivos, através de documentos oficiais (BRASIL, 2003, 2008a, 2009a, 2010c), principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, e na oferta formativa, em benefício dos APL. Segundo o MEC-SETEC:

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2010c, p.3).

Neste sentido, os IF são considerados essenciais no desenvolvimento dos APL e devem atuar como parte integrante no sistema produtivo destes arranjos, pois, além de produzir produtores, participam do processo de produção de conhecimento e de inovação.

Segundo Grischke (2013), esse vínculo com os APL implica em uma nova institucionalidade que repercute uma configuração mais flexível e inovativa em relação à organização do trabalho escolar e docente. Grischke observa que os documentos oficiais do MEC apresentam os institutos como algo inédito, diferente de tudo que já existiu, muito mais próximos e abertos às questões do social e voltados para o desenvolvimento dos APL. O autor conclui que, na constituição dos institutos, existe forte influência do paradigma da colaboração, tornando-os, não apenas agentes formadores de mão de obra, mas também parte integrante de um território produtivo, no qual ele próprio é produtor de conhecimento, de invenção e inovação. Ainda segundo o autor, a abertura em relação às demandas locais seria a principal característica que diferencia os IF da institucionalidade dos CEFET.

Nesta “nova institucionalidade” dos IF, os docentes deverão direcionar suas atividades também para a pesquisa aplicada e para a extensão na produção, vinculando o trabalho docente aos APL. As implicações da vinculação dos APL às atividades docentes já são perceptíveis, a começar pelas atribuições que vão para além do ensino, como, por exemplo, as que envolvem pesquisa, sendo passível de se atribuir o significado de “pesquisa aplicada” à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais. Seus efeitos se fazem sentir ainda nas atividades de extensão, com projetos vinculados às demandas dos APL.

Nota-se que os documentos oficiais de constituição dos IF almejam professores pesquisadores. Ressaltam a pesquisa como “princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade”, como uma ação de pesquisa, ensino e extensão que contribua com seu “papel social” e seu discurso enquanto “ação política e de transformação social”. Ao que se apresenta, o docente que atua na ES dos IF deve se reafirmar como um profissional que estabeleça uma vinculação estreita entre a ciência e a tecnologia e que consiga lidar com o conhecimento de forma integrada (BRASIL, 2008a, p. 31-32).

Notou-se ainda, que o plano de carreira dos docentes de 2008 (Lei nº 11.784/2008) faz algumas distinções entre o professor que vai atuar na ES dos IF; já o novo plano de carreira, instituído através da Lei nº 12.772/2012, não faz essa diferenciação. Considera este docente como o profissional da EBTT que (pode) atua (r) nas diversas modalidades/níveis de ensino ofertadas nos IF.

Com relação à segunda temática que buscou investigar como o docente da EBTT que atua nos cursos superiores dos IF foi pensado no momento de concepção da política de criação destas instituições e da expansão da ES por meio deles, o documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais” (BRASIL, 2008a) admite a existência de fragilidade nas ações de valorização da carreira do docente e sinalizou mudanças no plano de carreira dos docentes e nas ações que oportunizem a formação continuada. E depois da longa greve que aconteceu em 2012 mencionada pelo primeiro capítulo desta dissertação, algumas mudanças realmente aconteceram.

O atual plano de carreira dos docentes da EBTT (BRASIL, 2012) estimula a titulação, a dedicação exclusiva, a certificação de conhecimentos e levanta a perspectiva de aproximação desta carreira com a do Magistério Superior, indicando uma política de maior valorização da EPT. Em termos de avanços, pode-se pontuar: o aumento salarial mínimo concedido de 25% e máximo de 40%, bem como a equivalência dos valores na composição remuneratória entre as carreiras do Magistério Superior e do Magistério EBTT; a ampliação dos reajustes dos professores sem doutorado; a ampliação da Certificação de Conhecimento Tecnológico como critério de progressão horizontal (por titulação) na carreira; a garantia de progressão até a classe DIII para os graduados, independentemente de obtenção de titulação; existência, nos IF, da possibilidade de progressão pela titulação – um processo de certificação do conhecimento tecnológico⁹²

⁹² Este processo está fundamentado nas condições de que trata a Lei nº 12.772/2012, na Resolução MEC/SETEC/CPRSC Nº1/ 2014, nas demais orientações expedidas pelo Conselho Permanente do

e experiência acumulada ao longo da atividade profissional do docente. Neste último, docentes que não tenham mestrado ou doutorado poderão ter o valor da retribuição por titulação equiparado, por meio da sistemática de “Reconhecimento de Saberes e Competências” (RSC).

Por outro lado, o ingresso na carreira passa a se dar sempre no primeiro nível da Classe de DI e os especialistas na carreira EBTT podem progredir, de forma acelerada, somente após o estágio probatório.

Contudo, a questão salarial dos docentes ainda é complexa nos IF, tal como acontece nas demais IFES. Apesar de as condições salariais da ES serem, em geral, melhores que na educação básica, as insatisfações se devem à constante proletarização das condições de vida e de trabalho dos docentes, em função do arrocho salarial, dos aumentos concedidos apenas nas gratificações, que são incorporadas parcialmente quando ocorre a aposentadoria. A luta é por um plano de cargos e salários que represente um estímulo para entrar e/ou permanecer na docência da ES, bem como um reconhecimento social que traduza o verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade (MAUÉS, 2010).

Uma forma de compensação salarial nos IF pode ser percebida com a implantação de programas como o PRONATEC, que tem como objetivo expandir o número de matriculados na REFT sem recorrer à contratação de mais professores e funcionários. Dessa forma, o número de matrículas é aumentado com mais trabalho dos servidores por meio de pagamento “extra”. A Resolução CD/FNDE nº4/2012, por exemplo, entre outras coisas, estipula que as instituições da REFT poderão conceder bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades do subprograma do PRONATEC, o Bolsa-Formação, com jornada extraordinária ao seu contrato de trabalho; para tanto, oferece valores atrativos que convidam docentes a, (in)conscientemente, submeterem-se à intensificação do seu trabalho.

O PRONATEC abarca ações como a Rede E-Tec Brasil, que é uma ação do MEC e tem como foco a oferta de cursos técnicos a distância, além de FIC de trabalhadores egressos do ensino médio ou da educação de jovens e adultos. Os docentes dos IF “não são obrigados a trabalhar” com a EaD neste programa, mas vislumbram neste trabalho “extra” uma oportunidade de complementação de renda. Ao aceitarem o desafio de trabalhar com a EaD, que se apresenta como um trabalho atrativo

Reconhecimento de Saberes e Competências (CPRSC), instituído pela Portaria MEC nº 491/2013 e nas emanadas por ato do MEC.

e prazeroso, desprenderão muita dedicação e empenho, expondo-se a situações precárias de contrato de trabalho, colocando em jogo também as suas condições de trabalho e, conseqüentemente, de saúde⁹³.

Os docentes dos IF se organizam política e sindicalmente através do SINASEFE-DN onde buscam defender os seus interesses coletivos. Este sindicato surgiu a partir da Federação Nacional das Associações de Servidores das Escolas Federais de 1º e 2º grau (FENASEFE) em 1988, logo após a aprovação da Constituição Federal de 1988, que consolidou o direito constitucional de sindicalização aos Servidores Públicos. Após 10 anos, a entidade oportunizou a sindicalização de todos os trabalhadores e trabalhadoras da REFT, lotados nas instituições de 1º e 2º grau da Educação Básica e passou a se chamar SINASEFE. Neste momento, a organização se ampliou, enquanto entidade organizativa de todos os trabalhadores da REFT.

O SINASEFE é filiado à Central Sindical e Popular e à Confederação dos Educadores Americanos e apresenta como bandeiras de luta, a defesa por uma educação pública, gratuita, laica, com referência social; a democratização das IFES; a redução da jornada de trabalho, sem redução salarial; o reajuste linear e constante da remuneração, não permitindo a redução salarial a partir da corrosão inflacionária; a defesa por uma carreira única dos trabalhadores em educação; a paridade entre ativos e aposentados; contra todo tipo de discriminação ou intolerância racial, homofóbica ou de gênero e a autonomia dos trabalhadores frente ao estado⁹⁴.

Até o início de 2015, o SINASEFE estava organizado em 97 Seções Sindicais, com mais de 23.000.000 trabalhadores REFT sindicalizados, bem como aqueles lotados no Instituto de Educação para Surdos (INES), nas instituições militares de ensino, na educação federal dos ex-territórios e no Colégio Pedro II-RJ.

Uma característica peculiar exaltada pelo SINASEFE é a não divisão dos trabalhadores da EBTT. Fazem parte do sindicato, docentes e técnico-administrativos, em uma mesma categoria, mantendo as especificidades de cada um. Esta dupla representação o difere dos sindicatos dos trabalhadores das universidades federais, por exemplo, onde, o ANDES-SN, criado em 1978, representa os docentes das IES e a Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA),

⁹³ Cf.: ANDRADE e PEREIRA (2012) e MILL, ABREU-E-LIMA e TANCREDI (2008).

⁹⁴ Cf.: *Site* da organização. Disponível em: http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=28 Acesso em: 07 jun. 2015.

também criada em 1978, representa os trabalhadores técnico-administrativos em educação das universidades.

Em 2005, sob alegação de “renovação do movimento docente” surgiu, sob o impulso do MEC, outra representação sindical que dividiu os docentes das IFES: a Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROIFES). Este tem sido fortemente combatido pelo ANDES-SN e SINASEFE, por aceitar e defender as propostas governamentais e tentar esvaziar as lutas docentes mediante práticas anti-sindicais e acordos com o governo, sem a concordância do conjunto dos trabalhadores docentes.

O SINASEFE e o ANDES têm mantido relações solidárias nas últimas lutas da categoria docente. As pautas conjuntas têm privilegiado o salário e o plano de carreira único que atenda a um projeto de educação para as IFES laicas, integralmente gratuitas, democráticas, autônomas, de qualidade e socialmente referenciadas. Como já referido, em 2012, houve uma aproximação entre as carreiras do Magistério Superior e EBTT, mas foi aquém do reivindicado e a pauta não se encerrou com o fim daquela greve histórica.

Atualmente os sindicatos protagonizam nova greve da categoria e agora a luta não está centrada na desestruturação da carreira dos docentes das IFES, que aprofunda as perdas salariais da categoria, mas é principalmente contra a privatização e mercantilização da educação pública; contra ações que permitam o fim dos concursos públicos, o fim da estabilidade no emprego, a perda da aposentadoria com salário integral e apontam para a contratação terceirizada de docentes e de técnicos para as IFES; em resposta à intensificação da política de desobrigação do Estado brasileiro com o financiamento público das IFES, que se expressa no aumento de cortes no orçamento do MEC; e em defesa da autonomia das IFES⁹⁵.

Desde o processo de “ifetização” das antigas EAF, CEFET e escolas técnicas, o SINASEFE já protagonizou três grandes greves e a greve de 2015 que está em curso denuncia que o conflito se arrasta e amplia nas IFE e IFES⁹⁶.

⁹⁵ Cf.: o Comunicado CNG nº 10 de 06/06/2015- Carta do comando nacional de greve dos docentes federais – ANDES-SN aos estudantes. Disponível em: <<http://grevenasfederais.andes.org.br/2015/06/06/comunicado-cng-no-10/>> e o site do SINASEFE. Disponível em: <<http://www.sinasefe.org.br/v3/>> Acesso em: 08 jun. 2015

⁹⁶ Com base nas informações disponíveis no site do SINASEFE. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=1297:greve-2015-

CAPÍTULO 4

O INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS

Este capítulo aborda o processo de “ifetização” e a constituição do IFNMG e focaliza, em especial, as condições de trabalho dos docentes nos seus cursos superiores.

Procura-se revelar as peculiaridades da política de expansão da ES via REFT, no âmbito do IFNMG, as ações desenvolvidas por esta política, o cotidiano da instituição e, sobretudo, a atuação e as condições de trabalho do docente da EBTT nos cursos superiores ofertados na instituição.

Para tanto, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: a observação, a pesquisa documental e entrevistas. A observação e a pesquisa documental auxiliaram na caracterização do IFNMG, na compreensão do processo de idealização, implantação e oferta de cursos superiores na instituição, bem como na apreciação da atuação do docente nestes cursos. Já as entrevistas buscaram identificar a percepção dos docentes sobre as mudanças na instituição e no seu trabalho.

Foram entrevistados 10 docentes com perfis variados⁹⁷. O objetivo foi considerar pontos de vista diferentes sobre o processo de “ifetização” da instituição. As informações recolhidas foram organizadas em quatro categorias: estrutura, administração/gestão, finalidades e trabalho docente. Tais categorias foram subdivididas em subcategorias que apresentam detalhes do processo de transformação da instituição em IF e da repercussão desta transformação sobre o trabalho docente.

É interessante destacar, que na análise das entrevistas, levou-se em conta a posição que o sujeito ocupa⁹⁸, com destaque para docente gestor-reitoria, docente gestor-*campus*, docente e docente-sindicalista, já que poderiam apontar perspectivas diferentes vinculadas à administração e às práticas gestoras da instituição, à repercussão destas práticas sobre o trabalho docente e ao sindicato e às práticas reivindicativas da categoria. Mas, observou-se que nenhum dos discursos se mostrou totalmente puro, já que alguns docentes ocupavam duas destas posições simultaneamente e outros já haviam ocupado posição diferente da atual em outro momento. No entanto, sempre

[132o-plenaria-nacional-aprova-deflagracao-da-greve-do-sinasefe-para-1307&catid=314:greve-2015&Itemid=133](#)> Acesso: 06 jul. 2015.

⁹⁷ Conforme o discriminado no Quadro 2 apresentado na Introdução desta dissertação.

⁹⁸ ORLANDI (2013).

havia a predominância de um sobre os demais e, geralmente, predominava a posição atual de quem falava.

A análise das entrevistas revelou fortes tensões entre os discursos dos sujeitos, mas também no discurso de um mesmo sujeito. Essas tensões se tornaram mais evidentes nas relações de sofrimento e prazer no exercício da docência e de reconhecimento e não reconhecimento de certas situações que estavam vivenciando no contexto de “ifetização” e expansão da instituição e de seus cursos superiores.

Percebeu-se que os discursos dos docentes nas posições de gestor-reitoria e gestor-*campus* não foram homogêneos, ainda que afinados ao discurso institucional. Quando o assunto era divisão de poderes ou responsabilidades entre *campi* e reitoria, as opiniões eram divergentes e traziam à tona os interesses da posição que ocupavam, revelando desacordos e conflitos.

Considerando os demais discursos produzidos, foi possível observar outras divergências e convergências. Enquanto docentes que atuavam apenas na regência de aulas, na pesquisa ou extensão apontavam e reconheciam os problemas que sugeriam como efeito da expansão da instituição e dos cursos, os docentes gestores não os negavam, mas os amenizavam e evidenciavam os aspectos que consideravam como positivos no processo.

Observou-se que muitos docentes não conseguiam ou tinham dificuldades em fazer análises de determinadas situações que estavam vivenciando, bem como de situá-los na atual conjuntura política, econômica e social.

Fato é que todos os docentes, de uma maneira ou de outra, percebem as alterações que aconteceram no IFNMG e encontram dificuldades impostas pela rápida expansão que a instituição e seus cursos sofreram nos últimos anos.

A exposição da análise parte da apresentação dos elementos históricos que marcam a trajetória do IFNMG para, em seguida, retratar a realidade na qual se inserem a instituição e os seus docentes.

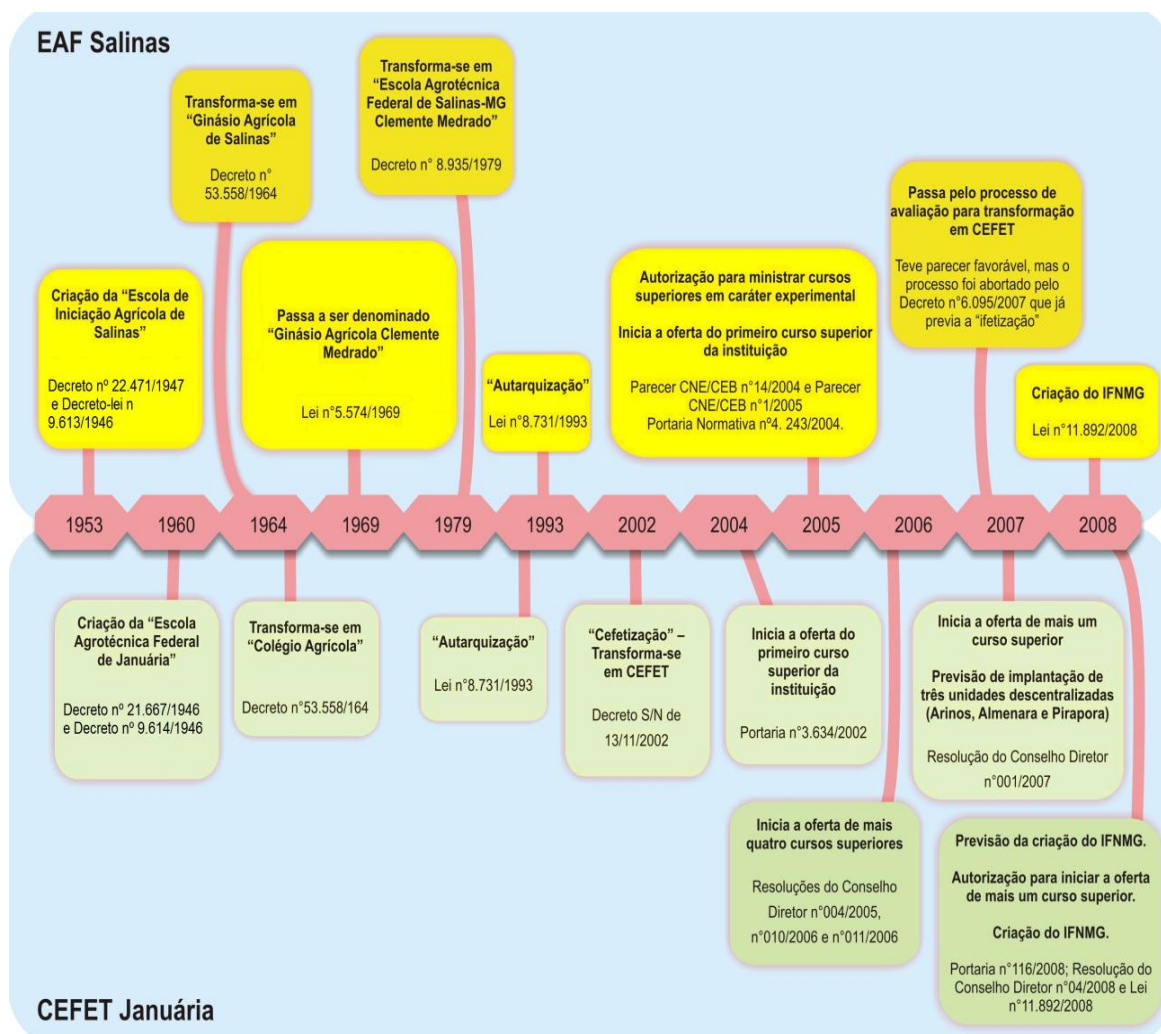
1- O processo de institucionalização do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

Em meio ao processo de reordenamento da REFT, sob diretrizes da Lei nº 11.892/2008, nasceu o IFNMG, fruto da união entre o CEFET Januária e a EAF Salinas. Estas instituições se juntaram em um clima de insegurança, expectativas e temores. Insegurança, porque vinham de um processo de consecutivas alterações impostas por

legislações anteriores. Expectativas, porque o CEFET Januária ainda estava se acostumando ao processo recente de “cefetização”, mas percebia na “ifetização” uma oportunidade de crescimento, bem como de conquista de mais autonomia. Já a EAF Salinas vislumbrava ser elevada à categoria de IES. Quanto aos temores, estes se davam porque a proposta de “ifetização” apresentava-se como um modelo muito novo e ainda estranho, que alteraria os princípios e objetivos da EAF Salinas e CEFET Januária. Além disso, percebe-se que a ausência de discussões no âmbito das instituições que seriam alteradas mostrava o caráter vertical do novo modelo.

Desde a criação da EAF Salinas e do CEFET Januária, estas sofreram várias transformações que alteraram seus objetivos, em sua maioria, normatizados por decretos, como se pode observar na Figura 3.

Figura 3: Linha do Tempo - De EAF Salinas e CEFET Januária à IFNMG



Fonte: Históricos das instituições disponibilizados no *site* do IFNMG (www.ifnmg.edu.br). Acesso em 01/2015. Designer Gráfico: Ricardo Teixeira Macedo.

Neste processo, as históricas instituições deixaram de existir e originaram uma nova instituição, com novas concepções e atribuições e novos desafios. Transformaram-se em IES sem galgar *status* de universidade, pois, apesar de a lei de criação dos IF os equiparar à universidade, sua oferta de ES é limitada, a pesquisa e extensão desenvolvidas em seu âmbito devem estar relacionadas ao mundo do trabalho e não podem revalidar diplomas de curso do exterior. Além do mais, os docentes dos IF não dispõem da mesma carreira dos docentes universitários.

Os agora *campus* Salinas e Januária, após tornarem-se IFNMG, deram continuidade a suas atividades de ensino já desempenhadas enquanto EAF Salinas e CEFET Januária, ao mesmo tempo em que se adequavam à “nova institucionalidade”. Em um processo complexo, foram instados a desvincular-se de suas raízes, compreenderem a sua nova condição de instituição, aprenderem a ser um IF e, principalmente, aprenderem a conduzir a oferta de ES.

Paralelamente, o IFNMG começou a fazer parte do Plano de Expansão da REFT e gerenciou a implantação de cinco novos *campi* que comporiam a formação da instituição, prevista pela Lei nº 11.892/2008: 1-*Campus* Almenara; 2-*Campus* Araçuaí; 3- *Campus* Montes Claros; 4- *Campus* Pirapora; e 5- *Campus* Arinos.

É interessante notar que a existência dos *campi* Arinos, Almenara e Pirapora já havia sido planejada antes mesmo da criação do IFNMG. Naquele momento, estes *campi* seriam unidades descentralizadas, ligadas ao então CEFET Januária.

Em 2011, foi anunciada a implantação de duas novas unidades: o *Campus* Teófilo Otoni, que foi inaugurado em 2014 e teve suas atividades iniciadas em 2015 e o *Campus* Diamantina, que ainda está em processo de implantação. Em 2013, o município de Janaúba foi escolhido para sediar o *Campus* Avançado Janaúba, vinculado ao *Campus* Montes Claros. Segundo a Portaria do MEC nº 1.291/2013, *campus* avançado significa que a unidade está vinculada administrativamente a um *campus* ou, em caráter excepcional, à reitoria, sendo destinado ao desenvolvimento da EPT, por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente, por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de FIC. O MEC-SETEC concebe estes *campi* como unidades especializadas na oferta de ensino técnico, cursos de formação profissional continuada e de EaD, devendo atender, prioritariamente, as ações que integram o PRONATEC. Estes dispõem de uma estrutura mais enxuta em relação aos atuais *campi* dos IF. O *Campus* Avançado Janaúba foi inaugurado em 2014 e suas atividades foram iniciadas em 2015.

Para 2015, ainda foi prevista a implantação de mais um *campus* avançado, o *Campus Avançado Porteirinha*⁹⁹. O município já disponibilizou para o IFNMG a infraestrutura física edificada para o funcionamento da unidade.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFNMG 2014-2018 (IFNMG, 2013a, p. 18), a instituição recebeu outros projetos de implantação de *campus* avançados pelos municípios das microrregiões da área de abrangência do IFNMG e estuda possibilidades de avançar no processo de expansão. São eles: Capelinha, Capitão Éneas, Buritis, Itamarandiba, Jaíba, Porteirinha, São Francisco, Nanuque, Unaí, Corinto e João Pinheiro (respectivamente, microrregiões de Curvelo e de Paracatu).

Como se pode depreender está em curso uma avalanche, em termos de expansão territorial, de *campi*, cursos e também de infraestrutura, só que em menor escala.

No próximo tópico, será mostrado como esta expansão se deu no IFNMG, evidenciando-se as mudanças que a instituição sofreu para atendê-las, bem como suas repercussões sobre o trabalho docente.

2- As mudanças e as condições de trabalho no IFNMG

Para explicitar a constituição do IFNMG, bem como as implicações desse processo sobre o trabalho docente, foram definidas algumas categorias de análise, com vistas a captar e demonstrar, em seu conjunto, a magnitude das transformações processadas. São elas: a Estrutura, que engloba as subcategorias Área de Abrangência e Organização; a Administração/Gestão da Instituição, que apresenta como subcategorias o Desenho Organizacional e o Financiamento; a Finalidade, que traz como subcategoria a “Tríade: ensino, pesquisa e extensão”; o Trabalho Docente, que tem as Atribuições dos Docentes nos Cursos Superiores e as Condições de Trabalho Docente como subcategorias.

As evidências acerca de cada uma dessas categorias e subcategorias serão apresentadas nos próximos tópicos.

⁹⁹ Como o *Campus Avançado Porteirinha* ainda é um projeto que está em fase inicial de implantação, não será considerado na coleta de dados desta pesquisa.

1) Estrutura

Convém compreender o IFNMG como uma instituição em expansão, mas também em pleno processo de implantação, tal como todos os IF que compõem a REFT.

Assim como os demais IF, o IFNMG surge como uma instituição de ES, básica e profissional, pluricurricular, com a organização estruturada no formato *multicampus* e descentralizada (IFNMG, 2013).

Até o final de 2014, o IFNMG estruturava-se em nove *campi* e uma reitoria.

As realidades dos seus *campi* são bem diferentes. Por exemplo, enquanto um deles é marcado por um histórico de mais de 60 anos de experiência em cursos técnicos, uma estrutura mais consolidada, mais espaços para novas construções e ousa na oferta de diversos cursos em nível superior, outro nasce em 2015, sem sede própria, investindo em educação técnica na modalidade concomitante/subsequente.

Mesmo com essa disparidade, os desafios para todos os *campi* são inúmeros e, muitas vezes, comuns. Atender às metas da expansão e às expectativas da sociedade, frente à morosidade dos processos de licitação de obras, materiais de consumo e contratação de recursos humanos, torna-se uma tarefa difícil para todos, por exemplo. E não são apenas os *campi* mais novos que estão em processo de estruturação e adequação à realidade dos cursos; isso se estende à reitoria e aos *campi* mais antigos, que buscam se adequar à realidade da expansão de cursos. A reitoria sequer possui um prédio próprio. Funciona em dois prédios alugados (em endereços diferentes, mas próximos) onde tenta acomodar seus servidores¹⁰⁰. Ainda ligado à reitoria, há um terceiro prédio, em outro endereço, que abriga parte da Diretoria de EaD da instituição.

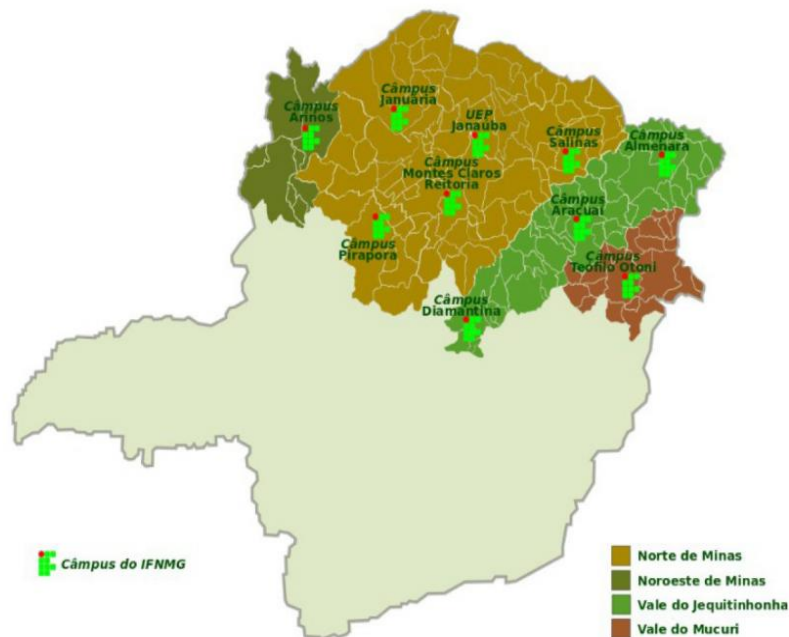
A estrutura e a organização do IFNMG são bastante complexas, como se demonstra nos próximos tópicos que apresentam informações gerais sobre sua área de abrangência e a forma como está sistematizada.

1.1) Área de Abrangência

Após a transformação em IF, a instituição passou a abranger as mesorregiões do Norte de Minas, do Vale do Jequitinhonha, do Vale do Mucuri e, ainda, parte do Noroeste de Minas, como é possível perceber através da Figura 4.

¹⁰⁰ Refere-se tanto a docentes quanto a servidores técnico-administrativos.

Figura 4: Área de abrangência do IFNMG



Fonte: Site do IFNMG (www.ifnmg.edu.br). Acesso em 01 jan. 2015.

Todos os docentes entrevistados nesta pesquisa avaliaram a expansão e o crescimento da instituição como um ponto positivo do processo de “ifetização”. Para eles, isso possibilitou uma maior democratização do acesso à EPT e ES na região interiorana no estado de Minas Gerais. Não questionaram esta positividade. Entretanto, alguns reprovaram a forma como o processo aconteceu, no que se refere à quantidade ou insuficiência de recursos (humanos e/ou materiais).

Quanto à localização e abrangência da instituição, o discurso proferido pelos documentos oficiais do IFNMG¹⁰¹ é de que ela se insere geograficamente de forma estratégica, podendo responder às demandas sociais e às peculiaridades regionais e direcionar sua oferta formativa para o benefício e fortalecimento dos APL. Acredita-se que, dessa forma e através do modelo *multicampus*, seja possibilitado “o atendimento, com mais eficiência e agilidade, às necessidades das microrregiões” (IFNMG, 2013a, p. 12). No entanto, existe uma distância considerável entre *campi* e entre reitoria/ *campi* o que, em alguns momentos, segundo os entrevistados, dificulta a “tomada de decisões”.

É importante destacar que a reitoria do IFNMG atualmente funciona em dois prédios alugados. A distância entre os prédios é curta, mas, no dia a dia, o

¹⁰¹ Cf.: IFNMG (2013a) e IFNMG (2013b).

distanciamento físico, associado a outros elementos tais como burocratização, escassez de tempo, entre outros, pode favorecer a desarticulação entre os servidores e as pró-reitorias.

A Tabela 13 demonstra as distâncias e tempos de deslocamento entre reitoria e os *campi*.

Tabela 13: Distância/tempo entre reitoria/ *campi* do IFNMG

<i>Campus</i>	Distância	Tempo ¹⁰²
Almenara	458,8km	6h39min
Araçuaí	309,8 Km	4h29min
Arinos	341,9 km	5h20min
Diamantina	226,6km	3h17min
Janaúba	138,1km	2h1min
Januária	170,1km	2h31min
Montes Claros	7,8 km	15min
Pirapora	172,5 km	2h32min
Salinas	247,7km	3h42min
Teófilo Otoni	405,3km	6h18min

Fonte: Google Maps – Acesso em: 12 jan. 2015

A distância geográfica entre os *campi* e reitoria alcança a marca de 400 quilômetros e isso expressa a perda e/ou falta de autonomia dos *campi*, já que muitas decisões mais importantes são tomadas na reitoria. Além disso, torna-se complicado para a instituição responder “de forma ágil e eficaz aos problemas locais assim como às demandas crescentes por formação de recursos humanos, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e suporte aos arranjos produtivos locais” (EM Interministerial nº 00118/2008/MP/MEC). Os relatos dos docentes entrevistados, independente da posição que ocupavam, foram convergentes no reforço a esta observação:

“(…) às vezes, até atropela um pouco porque algumas ações se tornam morosas neste aspecto, porque dependem de decisões, de opiniões e até deliberações superiores nesse sentido. E, com a rapidez que o Instituto está avançando e crescendo... E a gente observa que a reitoria não está dando conta de tamanhas demandas. Então, isso aí é um gargalo que a gente observa...” (P6)

“A pessoa resolve. (...) até chegar na reitoria... Acaba sendo muito moroso. A coisa fica agarrada¹⁰³, burocrática demais,! Mas é o modelo que governo já manda por lei, e não tem como mudar.” (P3)

¹⁰² Tempo gasto por um automóvel, sem trânsito.

Os entrevistados observam como consequência dessas largas distâncias, a morosidade das respostas às demandas; a definição do trabalho a partir de prioridades institucionais; o abalo ou enfraquecimento das relações de poder entre os sujeitos (*campi* /reitoria), a centralização de decisões, sobretudo em situações supostamente emergenciais. Esses aspectos denotam entraves ao trabalho e à gestão democrática e perda de autonomia dos docentes no exercício de sua atividade.

1.2) Organização

Convém destacar dois aspectos relativos à organização do IFNMG: a mudança de sua natureza jurídica e de sua identidade visual, ambas definidas externamente.

a) Natureza Jurídica

Para a criação do IFNMG, duas autarquias federais deixaram de existir para dar origem a uma única, como pode ser observando no Quadro 3.

Quadro 3: Natureza Jurídica – De EAF Salinas e CEFET de Januária a IFNMG

Instituição	EAF Salinas	CEFET Januária	IFNMG
Natureza	Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, com autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar.	Autarquia federal de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.	Autarquia federal de educação superior, básica e profissional, vinculada ao Ministério da Educação pertencente à REFT, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Fonte: Lei n° 8.670/1993; Decreto n° 2.548/1998; Lei n° 6.545/1978; Lei n° 7.863/1989; Lei n° 8.711/1993; Lei n° 8.948/1994; Decreto n.º 5.224/2004; Lei n° 11.892/2008.

Nota-se que duas autarquias independentes ficaram subordinadas a uma autarquia que se constitui em rede, após a transformação em IFNMG.

Fernandes (2014) observa que, com a “ifetização”, o Governo brasileiro promoveu uma racionalização da REFT, reduzindo em cerca de 50% o número de

¹⁰³ Aquilo que fica retido ou preso na reitoria, até despacho de superiores.

autarquias federais¹⁰⁴. Pode-se inferir que esta redução acarreta uma centralização de poderes e recursos, outrora descentralizados.

b) Identidade Visual

As antigas autarquias EAF Salinas e CEFET Januária também perderam suas identidades visuais próprias no processo de “ifetização”. Muitas dessas instituições possuíam sua própria identidade visual por mais de 50 anos. As cores institucionais, suas bandeiras e brasões foram destituídos, dando lugar a adoção de uma identidade única e comum a todos os IF espalhados pelo país, contida na logomarca e na bandeira, com as cores verde e vermelho, definida pelo Governo Federal. Tais mudanças podem ser observadas na Figura 5.

Figura 5: Identidade visual – De EAF Salinas e CEFET Januária à IFNMG



Fonte: Site do IFNMG (www.ifnmg.edu.br) - Acesso 01/2015.

Os *sites* dos IF foram também padronizados, significando, neste ponto, mais uma perda de autonomia¹⁰⁵.

2) Administração/Gestão da instituição

Do ponto de vista da gestão, uma das principais mudanças postas ao IFNMG após a “ifetização” foi a criação da reitoria, que passou a ser o órgão executivo

¹⁰⁴ No final de 2008 existiam na REFT: 36 EAF, 33 CEFET com suas 58 unidades descentralizadas, 32 Escolas Vinculadas a UTFPR e uma Escola Técnica Federal.

¹⁰⁵ Conforme consulta aos *sites* dos IF realizada em: 30 dez. 2014.

da instituição. À reitoria, com seus órgãos colegiados¹⁰⁶, coube a administração e supervisão de todas as ações da instituição:

Art. 2º A administração do IFNMG é feita por seus órgãos colegiados, pela Reitoria e pela Direção-Geral dos campi, com apoio numa estrutura organizacional que define a integração e a articulação dos diversos órgãos situados em cada nível. (...)

Art. 42. A **Reitoria, órgão executivo superior do IFNMG**, é dirigida pelo Reitor e, em suas faltas e impedimentos, pelo seu substituto legal. (IFNMG, 2013b). Grifos meus.

Aos *campi*, coube a execução das ações do IFNMG, como expressam os verbos destacados no trecho do regulamento abaixo:

Art. 3º Os *Campi* do IFNMG têm por missão: I – **produzir, disseminar e aplicar** o conhecimento científico e tecnológico para a formação de indivíduos capacitados para o exercício pleno da cidadania; II – **contribuir** para o progresso socioeconômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo, em conformidade com os princípios e as finalidades estabelecidas no Estatuto do IFNMG; III – **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; IV – **realizar e estimular** a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. (IFNMG, 2013c) Grifos meus.

Um docente entrevistado, que já atuou como gestor antes e depois da “ifetização”, avalia que a forma como o IFNMG se organiza administrativamente é mais econômica:

“É uma forma de administrar um grande número de instituições, que eu quero dizer os *campi*, de uma maneira centralizada, e eu diria assim, mais econômica e produtiva.” (P1)

Enquanto IF, a instituição se apresenta como um modelo de IES de menor custo, que alcança uma área de abrangência maior, atende a um público numeroso de faixas etárias e níveis variados, através de uma estrutura diversificada e, ao mesmo tempo, otimizada. Um modelo que concorre com as escolhas econômicas sugeridas pelos organismos internacionais, no sentido de priorizar a eficácia, eficiência, produtividade e o baixo custo.

Na visão de alguns dos docentes gestores entrevistados, tal estrutura administrativa favorece o exercício da democracia no âmbito da instituição, como se pode observar com os relatos abaixo:

“(...) A gente observa um crescente crescimento da consciência crítica organizativa e reivindicadora, de participação e de diálogo (...) desde 2008, até o atual momento, a gente observa um avanço dessa democracia.” (P6)

¹⁰⁶ Os órgãos colegiados do IFNMG que auxiliam a reitoria estão definidos em seu Estatuto e Regimento Geral. Cf.: IFNMG (2013b, 2013f)

“Primeiro que a gente trabalha de forma descentralizada de recursos, temos os diretores e cada diretor tem sua autonomia, orçamentária, financeira para fazer os investimentos, para abrir os cursos; é lógico que tudo isso feito em cima de um estudo, juntamente com a reitoria. Então, é bem democrático.” (P9)

“(…) do ponto de vista democrático, eu acho que a maior instância está em nível de *campus*. É onde as decisões são discutidas e tomadas com os pares, então nesse processo, vamos dizer, hierárquico, entre *campus* e reitoria. Quando no *campus* é bem trabalhado, dá para se fazer de forma democrática. Por exemplo, no ensino, desde as reuniões dos professores, com as reuniões do núcleo docente estruturante, reunião de colegiado onde você tem representatividade da comunidade acadêmica, dos professores, discentes e técnicos administrativos, fica democrático o processo. Quando, às vezes, um professor se queixa isoladamente de determinada coisa, tem que ver, ele está participando desse processo?” (P8)

No entanto, na prática, percebe-se que essa suposta “democracia” nos *campi* representa um “participacionismo”, já que a maioria das definições se dá em níveis superiores da hierarquia. Lima, Prado e Shimamoto (2011) nomeiam “participacionismo” à participação que ocorre nas instituições públicas, no contexto do Estado capitalista, que visa transformar as ações gestoras em instrumentos de manutenção da produtividade, eficiência e eficácia. O autor avalia que o “participacionismo” alimenta a ilusão de democracia, pois não há descentralização das decisões das ações.

Mas, também, há quem note uma contradição nessa suposta “democratização”, na medida em que se percebe o favorecimento de determinados grupos, no interior da instituição, como revela o relato do docente sindicalista abaixo:

“Existe uma estrutura que facilita as decisões mais democráticas! Tem os conselhos, internamente, você tem a necessidade de coordenações, aqui tem essa possibilidade, isso é um fato! Mas há favorecimento de determinados grupos.” (P2)

As percepções dos entrevistados são diferenciadas e variam de acordo com a posição que os docentes ocupam no universo pesquisado. Os docentes P9 e P8 atuam como gestores na reitoria e, enquanto um considera a descentralização da execução orçamentária da instituição como uma forma democrática de se organizar, o outro evidencia que a forma como o *campus* se organiza favorece o exercício da democracia, mas chama atenção para o fato de que é preciso haver iniciativas individuais para que isso aconteça. Nota-se que a descentralização de ações da instituição é vista como facilitadora do exercício da democracia, porém não garante a adoção de um processo de gestão participativo (SANTOS, 2001; TOBAR, 1991). O docente P6 é gestor em um *campus* do IFNMG e já esteve na posição de sindicalista. Avalia que o exercício da democracia foi propiciado após a “ifetização”. Para ele, o número de servidores cresceu

e houve avanços na capacidade de organização e reivindicação da comunidade e isto favoreceu a construção e crescimento da democracia. Já o docente P2, sindicalista, observa que, apesar da estrutura administrativa da instituição apresentar-se como favorável ao exercício da democracia, existem ações que prejudicam esta democracia e, como exemplo destas ações, cita as indicações a cargos comissionados como forma de favorecimento de grupos de concepções convergentes, em detrimento às eleições democráticas de gestores. Os relatos abaixo elucidam esta percepção:

“Aqui no Instituto, há relação de sanguinidade, da sanguinidade criada, vamos dizer assim. (...) determinados grupos ou determinadas composições, elas funcionam quase como um partido político aqui dentro. (...) Determinadas coisas são com relações de clientela, de parentesco, parentesco no sentido ampliado, quero que você entenda, nesse sentido ampliado, o parentesco aqui, (tem) sentido figurado (...) O Reitor escolhe um *pro-tempore* e essa equipe, vamos dizer assim, ela é uma equipe de confiança do Reitor (...) então os outros não são de confiança. (...) eu diria que a própria questão do *pro-tempore*, ela já favorece essa estrutura de poder que vai se perpetuando. Por que o *pro-tempore* não poderia ser eleito depois de uma organização social?” (P2)

“Enquanto os diretores dos *campi* não forem todos eleitos democraticamente, aí é um gargalo que precisa ser resolvido. Essa questão de diretores de *campi* nomeados pelo Reitor, aí ainda é uma incoerência com os tempos atuais (...) o diretor é aquele que foi eleito pela comunidade, isso é democracia.” (P1)

“Em alguns momentos, tem uma consulta, em outros momentos a decisão é minha e pronto (...) democracia não é. É simplesmente jogo de interesse.” (P5)

“Então, cria-se a rede amigo do diretor. Aí vai para as coordenações, não há legitimidade de escolha por meio de critérios de experiência.” (P7)

““(...) é democracia até aonde o pessoal quer que seja, por exemplo, eu sou reitor, os pró-reitores eu vou indicar, os diretores também, aí quando cai na diretoria (...) indica lá o chefe do PRONATEC, mais coordenação do PRONATEC (...) os cargos maiores, é tudo indicação. (...) É ação política para manutenção, para ganhar voto, para manutenção do grupo. Nosso Instituto é um muro de poder, que fica girando nas mesmas pessoas, no mesmo lugar.” (P3)

Nos *campi*, no primeiro momento, o dirigente máximo (diretor-geral) é indicado pela(o) reitoria/reitor. Na reitoria, apontados como cargos “de confiança”, também são nomeados pela(o) reitoria/reitor. A ocupação destes cargos nos *campi* é definida pelos *campi* /diretores-gerais e oficializados pela(o) reitoria/reitor. Estas indicações são percebidas pela maioria dos docentes entrevistados, independentemente da posição que ocupem, como ações não democráticas, porque não possibilitam nenhuma interlocução com a comunidade ou sua representação, na escolha dos ocupantes das funções.

Chama a atenção que o PRONATEC tem contribuído para o estabelecimento de cenários de conflitos no IFNMG, uma vez que envolve cargos com bolsas bem atrativas. Há disputa para a ocupação desses cargos, mas seu preenchimento é por indicação do diretor de *campus* ou do Reitor, em comum acordo.

Por outro lado, alguns docentes, que no momento não atuam na gestão, identificam a forte presença de forças externas que influenciam nas decisões, tais como o poder público municipal, representantes do agronegócio, entre outros. É o que se pode constatar com os relatos abaixo:

“ (...) uma crítica que eu faço no Instituto, de maneira geral, ele também tem forças que atuam de fora dentro aqui (...). Eles têm muita interferência. A gente pode não dizer, não perceber, mas eles têm muita interferência, inclusive definição de curso, definição de pesquisa, dentro do Instituto. Se a gente fizer um levantamento da gente, vai perceber isso (...) o Instituto também é um ponto de disputa por parte da sociedade, para as prefeituras, pelos setores ligados ao agronegócio e eles têm muita força aqui dentro.” (P2)

“E nas audiências públicas, sabe quem ia para essas audiências públicas?! Quem era conveniente para o poder local!” (P7)

A despeito do discurso de democratização que tem sido introjetado por muitos docentes, é possível observar que a estrutura administrativa da instituição e a dinâmica das relações estabelecidas têm possibilitado a centralização de decisões e representado e/ou reproduzido formas conservadoras de exercício do poder. Acrescentam-se a esse processo as interferências de interesses externos à instituição e as alterações de prioridades.

2.1) Desenho Organizacional

Se antes os antigos EAF Salinas e CEFET Januária reportavam-se diretamente ao MEC, através da SETEC, hoje, como IFNMG, a reitoria controla os processos decisórios da instituição. Verifica-se, portanto, uma significativa mudança na gestão, marcada, de um lado, pela centralização de decisões na reitoria e, de outro, pela redução do número de interlocutores que estabelecem relação direta com o MEC. Desse modo, fecham-se canais de comunicação e se reduz o poder de pressão dos dirigentes sobre o MEC.

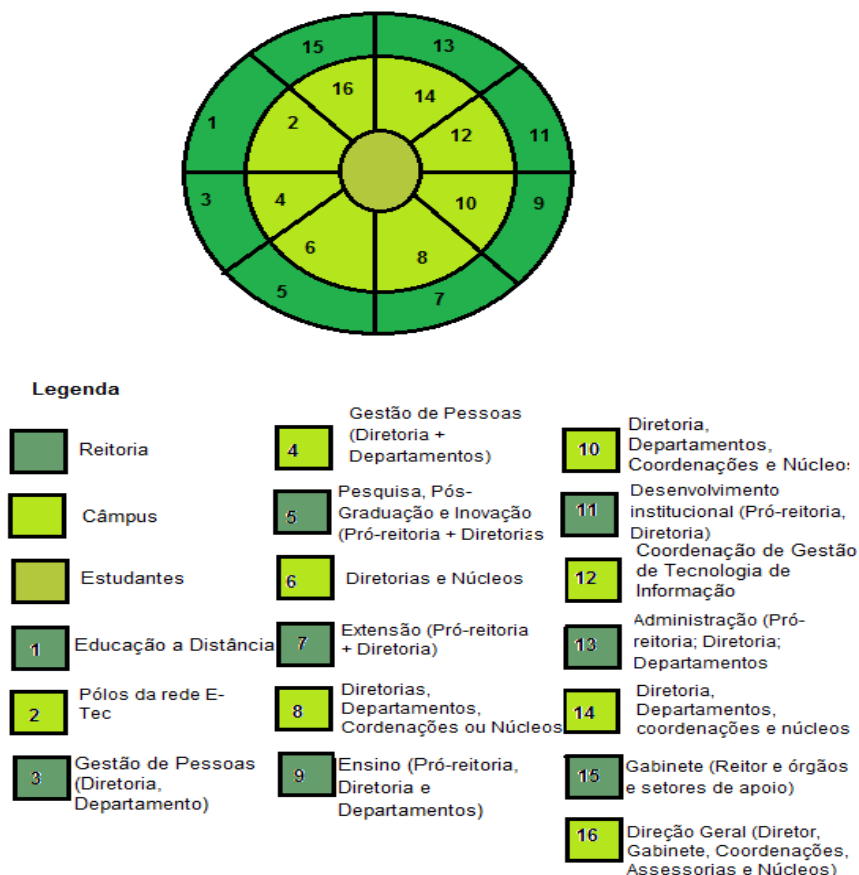
Segundo Fernandes (2009), esta organização do IFNMG, tal como dos outros IF, compreende uma estruturação composta por várias organizações

interdependentes, que se integram por princípios institucionais estratégicos e formam uma estrutura híbrida:

Na prática, a proposta dos Institutos Federais compreende uma estruturação própria de uma de organização composta de várias organizações, situação própria das grandes instituições, que se apoiam em estruturas híbridas, sendo inviável, portanto, na sua gestão, a aplicação de um único tipo de forma organizacional. Nessa realidade de enfoque sistêmico, o Instituto Federal passa a ser um conjunto de Unidades com gestão interdependente entre os *campi* e a reitoria, integrados por princípios institucionais estratégicos, inclusive projeto político-pedagógico único, com foco na justiça social e equidade. (FERNANDES, 2009, p. 6)

O IFNMG, para Fernandes (2009), configura-se como uma organização administrativa híbrida que adota o modelo de departamentalização funcional e da reitoria. A Figura 6 expõe a organização do IFNMG.

Figura 6: Organização dos *campi* do IFNMG



Fonte: Modelo referencial de estrutura administrativa para *campi* dos IF de Fernandes (2009) adaptado ao IFNMG com base “Regulamento Interno dos *Campi* do IFNMG” (IFNMG, 2013).

Como se pode verificar, a organização proposta aos IF busca promover a interdependência entre *campi* e reitoria, para assim atingir os objetivos atribuídos a eles. Leva em conta a natureza *multicampus* e em rede destas instituições, que devem

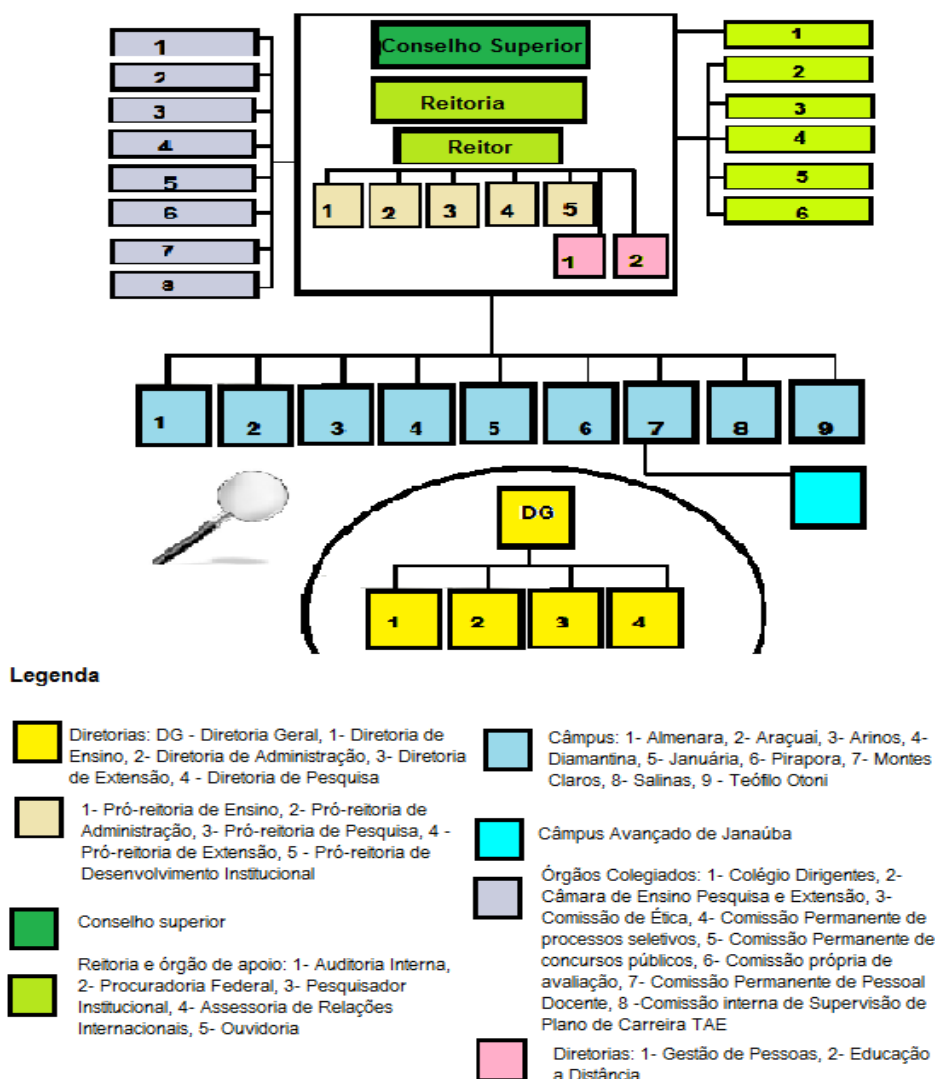
combinar “contratos”¹⁰⁷ e garantir interdependência para atingir os seus objetivos. Há muitos estudos na literatura científica sobre as organizações híbridas com distintas perspectivas (WILLIAMSON, 1985; 1991; PRATES, 2001; KOPPELL, 2003; MÉNARD, 2004; SILVA, 2004; ANHEIER e SCHRÖER, 2008; HUDNUT, BAUER e LORENZ, 2006). Prates (2001) as define como aquelas que têm a estrutura administrativa de instituições públicas federais e estaduais pela ambivalência entre as lógicas burocrática e institucional que elas necessitam. Já Koppell (2003) utilizou o termo para identificar uma estrutura de funcionamento que representa um processo de negociação entre as suas duas faces: a privada e a institucional. Essa identificação também pode servir aos IF, já que estas instituições devem estabelecer “parcerias” com os APL (que, pelo caráter empresarial, têm interesses privados) para, assim, contribuírem com a função social posta a estas instituições.

Prates, Silva e Paula (2012) apresentam um estudo sobre a existência de “tensões naturalmente geradas entre a lógica institucional e a lógica empresarial”. Os autores afirmam que estas ocorrem quando a lógica empresarial da eficiência financeira preside claramente a orientação da gestão acadêmica e deixam claro que isso se verifica, principalmente, nas IES que visam ao lucro: as privadas. Mas, pela relação dos IF com os APL e com o “desenvolvimento regional”, esta pesquisa identifica a existência de tensões no IFNMG entre interesses do setor produtivo e comunidade escolar e entre docentes e gestores institucionais, entre outros.

Na constituição do IFNMG, foram criados vários departamentos, diretorias e coordenadorias ou núcleos, que estão organizados em torno das dimensões da tríade ensino, pesquisa e extensão. Tais setores obedecem a certo grau de padronização de ações, regras, responsabilidades declaradas por regulamentos institucionais e/ou por *campi* e a uma hierarquia. Novos cargos e funções foram criados e relações foram estabelecidas, de modo a favorecer a interdependência institucional. A Figura 7 apresenta uma reprodução do organograma oficial do IFNMG.

¹⁰⁷ FERNADES (2009)

Figura 7- Organograma do IFNMG



Fonte: Site do IFNMG. Acesso: 10 jan. 2015.

A mudança do organograma e do fluxo das relações na instituição é percebida de forma diferenciada pelos docentes. Para alguns entrevistados, principalmente os gestores (P8 e P6), ela facilitou o funcionamento da instituição em rede. Outros consideram que, embora a instituição tenha sido reorganizada para obter uma administração de forma descentralizada, na prática, existem muitos entraves, tais como aumento do número de cargos de chefia, que tornam as ações burocráticas e morosas, indefinição de papéis, protelações e centralização de decisões. É o que se pode inferir com os relatos seguintes:

“Ah! Eu acho (risos) que à medida que cresceu, algumas coisas se tornaram burocráticas. (...) Tem muita coisa sendo resolvida que está nas mãos de apenas um alguém.” (P4)

“Separar os departamentos, de ensino técnico e ensino superior, tanto em nível de reitoria, quanto em nível dos *campi*, facilita os procedimentos,

porque os procedimentos são diferentes. (...) as separações eu não vejo que são para se agregar, e sim para, administrativamente, fluir mais facilmente.” (P8)

“Há uma certa estrutura de organização e descentralização, o que agiliza determinadas ações. Já outros, eles estão muito minguados¹⁰⁸ neste sentido.”(P6)

“É uma cascata de uma tribo, muito chefe, muito cacique para pouco índio. Eu vejo que cargos obsoletos que não tem necessidade de ter aquilo ali, que resolve por si só, (...) Tem Reitor, pró-reitor, diretores, secretária do diretor. Aí, cada *campus* tem o diretor, vice diretor, diretor de ensino... Então, é muita gente, mas até hoje a administração do Instituto é muito centralizada. Tudo tem memorando para o diretor, que o diretor passa ali, para ver o quê que está acontecendo para passar para o debaixo, o debaixo ler e encaminhar para o outro para dar baixa e até chegar em quem vai resolver.” (P3)

Chama a atenção o fato de o docente P3 perceber a existência de muitos “chefes” que têm pouco poder de decisão nas mãos. É necessário observar que a existência de muitos “chefes” implica em “muitas funções gratificadas”, que podem servir como incentivo, mas que também podem ser utilizadas como moeda de troca e implicar formas de favorecimento ou de manutenção de interesses. Desse modo, a nomeação de “muitos chefes” com pouco poder de decisão pode ser entendida como estratégia de manutenção de hierarquia, centralização e controle pela via da retribuição remuneratória que as gratificações pelo exercício da função podem representar. Vale lembrar que, em momentos de conflito, os chefes tendem a ficar do lado dos gestores superiores e, nas greves, é comum não haver a adesão dos chefes, tensionados ante a possível perda desses postos e os benefícios que eles podem implicar. Por outro lado, as responsabilidades se diluem ante a tantas chefias, e as decisões importantes são proteladas ou deixam de ser tomadas, favorecendo a prevalência de decisões heterônomas à própria instituição.

Tal como nas entrevistas, a pesquisa documental e a observação realizadas nessa pesquisa permitiram identificar que a centralização no IFNMG ocorre sob o argumento de buscar melhor controle por parte da reitoria ou quando existe a necessidade de tomar decisões em nível institucional, e são apontadas, como vantagens de sua aplicação no IFNMG, a padronização de procedimentos e controles, com maiores chances de se obter melhor acompanhamento e gerência dos processos e bons resultados. Além do mais, o modelo de instituição determinado pela lei de criação dos

¹⁰⁸ Quis dizer que são poucos e por isso não são ágeis.

IF estabelece que a reitoria seja um “órgão executivo”, “de administração central” e que detém controle sobre “pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores”¹⁰⁹.

Com tais argumentos, ela pode ser identificada em distintos aspectos: nas atividades jurídicas que exigem parecer legal; no planejamento orçamentário anual; nos processos seletivos (vestibular e concurso); no regime acadêmico; no que se refere à criação, retificação ou extinção de regulamentos, normas; organização dos cursos (criação e extinção); supervisão; coordenação geral do ensino; formação e direcionamento de políticas; nas ações institucionais de pesquisa; extensão, pós-graduação e inovação tecnológica; no comando sobre a área de recursos humanos; entre outras.

Desse modo, as ações e deliberações tendem a se tornar mais burocráticas e, até mesmo, morosas, já que sobrecarregam alguns servidores, especialmente, os lotados na reitoria.

Nesse quadro, pode-se identificar a perda ou redução de autonomia financeira, administrativa, pedagógica e, até mesmo, didática, como é evidenciado nos relatos abaixo:

“Antes, a escola era uma instituição autônoma, era uma autarquia. Então respondia diretamente ao MEC. Tinha uma autonomia de gestão de recurso, autonomia pedagógica, enquanto que agora não. Ela é vinculada e submissa à reitoria! Então isso mudou, reduziu essa autonomia. Embora, em alguns aspectos, o diretor tenha alguns espaços, mas a gente percebe claramente que a centralização da gestão tem na reitoria, em todos os aspectos, financeiro, didático, do ensino.” (P6)

“Vejo como negativa a perda de autonomia dos diretores. Diretor não tem muita autonomia mais (...). Então para mim, um ponto negativo é essa dependência, tudo reitoria, tudo que você precisa, uso um termo que é utilizado na região, ‘ter que tomar bênção, pedir bênção para a reitoria. Isso para mim é um ponto negativo.” (P5)

Quanto à descentralização no IFNMG, acontece principalmente quando é necessário colocar em prática as ações decididas. Ou seja, ela se dá na execução de tarefas. Como exemplos, podem ser citados: a execução das atividades administrativas; o gasto dos recursos orçamentários; a execução das atividades acadêmicas, no que concerne à elaboração de projetos pedagógicos, organização de cursos, horários, funcionamento de setores, etc. Pode-se depreender que a descentralização destas ações desonera a reitoria; propicia o atendimento de especificidades dos *campi*; confere autonomia para definir e atender demandas e especificidades locais; favorece a

¹⁰⁹ Cf.: Lei nº 11.892/2008.

participação direta dos envolvidos no processo ou atividade, bem como agilidade no desenvolvimento dos processos administrativos, acadêmicos e de controle cotidianos. Por outro lado, fica mais difícil a padronização de processos no IFNMG como um todo; torna-se mais difícil para a reitoria ter controle gerencial dos processos e os custos aumentam, já que as ações e processos, mesmo que sejam os mesmos, acontecem de forma descentralizada e em diferentes momentos.

2.2) Financiamento

Com relação à origem da fonte de financiamento, não há registros de alterações. Como autarquias federais, os antigos CEFET Januária e a EAF Salinas - agora IFNMG - podem receber recursos do governo e também doações, heranças, obter cooperação financeira meio a parcerias público-privadas, desenvolver e aplicar o próprio orçamento, dentre várias outras medidas. Desse modo, o IFNMG, continuou a depender de recursos orçamentários provenientes da Lei Orçamentária Anual que, segundo os termos do Artigo 4º do Decreto nº 7.313/2010 (BRASIL, 2010), leva em conta os seguintes critérios para a distribuição de recursos:

- I - o número de matrículas e a quantidade de estudantes ingressantes e concluintes em todos os níveis e modalidades de ensino em cada período;
- II - a relação entre o número de estudantes e o número de docentes nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertado;
- III - as diferentes áreas de conhecimento e eixos tecnológicos dos cursos ofertados;
- IV - o apoio às instituições públicas de ensino, em ações e programas de melhoria da educação básica, especialmente na oferta do ensino de ciências, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- V - a existência de programas institucionalizados de extensão e certificação, com indicadores de monitoramento;
- VI - a produção institucionalizada de conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico, reconhecida nacional e internacionalmente;
- VII - a existência de núcleos de inovação tecnológica;
- VIII - o número de registro e comercialização de patentes;
- IX - os resultados das avaliações realizadas por sistemas nacionais de avaliação da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, capazes de aferir a qualidade de ensino ofertado;

X - adesão a sistemas de informação e programas de interesse coletivo, instituídos pelo Ministério da Educação; e

XI - a existência de programas de mestrados e doutorados, especialmente, os profissionais, e seus respectivos resultados da avaliação pela CAPES.

Convém destacar que estes critérios só são considerados quando o *campus* sai da fase de expansão e têm condições de gerar uma matriz orçamentária própria, tal como acontece no IFNMG, onde os *campi* em fase de expansão recebem um piso que é calculado pela pró-reitoria de administração da instituição e consolidado no Fórum de Planejamento e Administração da Rede Federal (FORPLAN), até que eles consigam atender às suas demandas com o orçamento gerado em cima do seu próprio quantitativo de matrículas.

A questão do financiamento dos IF foi objeto de preocupação dos dirigentes das escolas da REFT, desde o início do processo de seu reordenamento. Tanto é assim que, em 2007, o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) manifestou receio com a emergência dos IF, questionou a falta de fontes específicas para o financiamento da EPT e defendeu a criação de um Fundo de Financiamento e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, a fim de garantir à EPT, de modo definitivo, o seu caráter estratégico e, ao mesmo tempo, inseri-la no rol das Políticas de Estado. No entanto, essa proposta não foi acolhida pelo MEC¹¹⁰, que manteve a sua estratégia própria.

Desse modo, a distribuição orçamentária é feita por nível de ensino, sendo que, conforme o Decreto nº 6.095/2007, reserva-se o mínimo de 50% da dotação orçamentária para EPT de nível médio, inicial e continuada para trabalhadores e PROEJA, e o mínimo de 20% de sua dotação orçamentária anual para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica. Desta forma, todas as instituições da REFT estão subordinadas a um mesmo órgão do MEC, a SETEC, com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão.

No entanto, as instituições da REFT podem também contar com o concurso de recursos de diferentes origens: orçamentos públicos (União, Estados e Municípios), financiamentos de organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), de empresas privadas, sindicatos, cooperativas, entidades de movimentos sociais e organizações não-governamentais.

¹¹⁰ Cf.: CONCEFET (2007).

Embora a fonte de financiamento a União, muitos recursos passaram a ser direcionados às instituições mediante adesão a programas federais, com as condicionalidades por eles impostas, como se verá mais adiante, implicando em mudanças de prioridades.

Alguns desses programas são citados por Machado e Cury (2009):

(...) na ausência de uma política pública de educação profissional, surgiram diversos programas emergenciais e fundos que financiam as atividades. Voltados especificamente para este fim, contam-se: a) o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) do Ministério da Educação; b) o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) do Ministério do Trabalho e Emprego; c) o Projeto de Profissionalização de Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE); e d) o PROEDUC - Programa de Educação para a Competitividade da FINEP. (MACHADO e CURY, 2009, p. 14)

Exemplo disso no IFNMG é o recebimento de recursos via PRONATEC, que surgiu na REFT como continuidade à política de expansão da EPT e vinculou-se à construção de novos *campi*¹¹¹. Tal procedimento implica em um modo diferente de implementar políticas públicas, que, por sua vez, acarreta alterações nas prioridades e finalidades institucionais, em seu funcionamento, nos perfis de seu público-alvo e nas relações entre os sujeitos, nos tempos e processos requeridos, entre outros, e reduz a autonomia da instituição, como será abordado neste capítulo.

Antes da “ifetização”, a EAF Salinas e o CEFET Januária tinham os seus recursos financeiros liberados diretamente pelo Governo Federal. Como IFNMG, a reitoria é que realiza os procedimentos administrativos para atender às necessidades dos *campi*, respeitando a dotação orçamentária definida na proposta orçamentária de cada *campus*.

A Lei nº 11.892/2008, em seu art. 9º, determinou que a proposta orçamentária anual dos IF fosse identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Mas, em 2009, as matrizes orçamentárias e a liberação de recursos mantiveram-se sem alterações e o CEFET Januária e a EAF Salinas receberam recursos de forma descentralizada e separadamente.

Somente a partir de 2010, passou a ser praticado o estabelecido na Lei nº 11.892/2008. A execução orçamentária do IFNMG passou a ocorrer de forma descentralizada, através dos *campi* (unidades gestoras), sob a gestão de seus diretores-gerais, que possuem a competência de ordenar despesas, no âmbito de sua Unidade

¹¹¹ Relatório de Gestão do IFNMG de 2012 (IFNMG, 2013g).

Gestora. Cabe à reitoria a execução do orçamento destinado a custear as despesas com folha de pagamento de pessoal de todo o IFNMG, bem como os recursos destinados à manutenção da reitoria e a implantação dos *campi* que ainda não possuem unidade gestora, e tampouco estrutura técnico-administrativa para tanto.

Fernandes (2014) acredita que, na essência, o modelo de organização dos IF encontra uma estruturação centralizada adequada da hierarquização própria de uma concepção racional burocrática. Por outro lado, considera uma inovação o modelo *multicampus* com orçamentos anuais para cada *campus*.

Nota-se que, no IFNMG, os valores recebidos pelos *campi* para execução orçamentária são estipulados via FORPLAN, com a participação direta da pró-reitoria de administração, que constrói a matriz orçamentária com base no quantitativo de estudantes de cada *campus*, a envia para o CONIF/SETEC, que, por sua vez, faz o encaminhamento ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), para aprovação do Congresso e da Presidência da República. Assim, o planejamento é feito pela reitoria do IFNMG, junto a outras reitorias de IF da REFT, e os *campus* recebem os valores previamente planejados para execução de suas ações.

Percebe-se, mais uma vez, que a forma como esta e outras ações se efetivam na instituição propicia a existência de uma ilusão de democracia, já que as decisões são centralizadas e a autonomia dos *campi* está apenas na execução das ações.

No que se refere ao volume de investimentos recebidos do Tesouro (União), os valores apresentados pela Lei Orçamentária Anual de 2008 a 2014 comprovam que, após o processo de “ifetização”, houve um considerável aumento. A Tabela 14 explicita esse crescimento.

Tabela 14: Recursos Financeiros recebidos pelo IFNMG 2008-2014

Ano	Valores		
	EAF Salinas	CEFET Januária	IFNMG
2008	R\$ 11.910.041	R\$12.278.953	R\$24.188.994
2009	R\$ 12.920.271	R\$ 12.072.850	R\$ 24.993.121
2010	-	-	R\$ 49.990.279
2011	-	-	R\$ 68.088.138
2012	-	-	R\$ 90.122.237
2013	-	-	R\$104.370.917
2014	-	-	R\$153.166.920

Nota: Compreende valores recebidos para gastos com pessoal, custeio e capital

Fonte: Brasil (2007); Brasil (2008); Brasil (2009c); Brasil (2010); Brasil (2011); Brasil (2012); Brasil (2013)

Como é possível perceber, no primeiro ano de “ifetização”, o volume de investimentos permaneceu estável. No segundo ano, 2010, o aumento foi de mais de 100%. Ao longo dos anos, o volume de investimentos foi aumentando progressivamente. O investimento registrado em 2014, no IFNMG, foi cinco vezes¹¹² maior do que os investimentos realizados nos antigos EAF Salinas e CEFET Januária em 2008. Fica evidente que o governo passou a investir mais em EPT nos últimos anos.

A partir de 2010, foi possível observar, como efeito da criação do IFNMG e a implantação de novos *campi*, um crescimento substancial no repasse de recursos para a instituição para atendimento, tanto das despesas com a contratação de servidores (pessoal) e despesas relacionadas investimentos, como realização de obras, aquisição de máquinas e equipamentos (capital), quanto da aquisição de bens e materiais de consumo e contratação de serviço (despesas de custeio).

Nos anos de 2010 e 2011, a maior parte (47%) dos recursos financeiros recebidos pelo IFNMG foram gastos com despesas de pessoal e 31% foram destinados às despesas de custeio. Entretanto, em 2010, a instituição teve dificuldades para utilizar este recurso em consequência do atraso na implantação dos novos *campi*, prevista para aquele ano. Nas despesas de capital, houve um investimento de 22% do valor total dos recursos recebidos.

Em 2012 e 2013, ocorreu um aumento com as despesas de pessoal (53%), as despesas de custeio ficaram entre 29% e 30% e as despesas de capital entre 17% e 18%.

O ano de 2014 foi o que registrou maior investimento com despesas de capital (25%), mas isso não se refletiu na utilização efetiva de tal recurso, visto que não houve liberação de limites orçamentários correspondentes, impossibilitando a emissão de empenhos. Neste ano, 49% dos recursos financeiros recebidos foram destinados às despesas de pessoal e 27% ao custeio.

Em 2010, 2011, 2012 e 2014, o IFNMG teve que recorrer a recursos suplementares para despesas de pessoal e/ou custeio para manter as contas da instituição em dia¹¹³. Isso que significa que, apesar de ter aumentado significativamente o volume de investimentos recebidos, este foi insuficiente para atender ao processo de expansão estabelecido para a instituição. Além disso, com as dificuldades para gastar o recurso de custeio, em 2010, e de capital, em 2014, indicam que os prazos e/ou os meios

¹¹² O aumento real foi de R\$128.977.926.

¹¹³ Relatórios de Gestão do IFNMG dos exercícios de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2010. Disponível em: <http://www.ifnmg.edu.br/acessoainformacao/auditorias> Acesso em: 01 jun. 2015.

disponibilizados para que a instituição atendesse ao planejamento previsto e alcance das metas estipuladas também foram insuficientes. Pode-se inferir que o desgaste gerado pelo tema do financiamento aos gestores e servidores da instituição tenha sido grande.

3- Finalidades

No que diz respeito à finalidade dos antigos EAF Salinas e CEFET Januária na “transformação” em IFNMG, foram registradas grandes mudanças e é possível destacar pelo menos três pontos cruciais delas.

O primeiro: a oferta de cursos superiores é afirmada e, por força de lei, delimitada em percentuais e áreas de conhecimentos¹¹⁴.

O segundo diz respeito ao conceito de inserção social¹¹⁵, que torna-se mais amplo e passa a ser mais explorado. Isso fica claro quando o texto da Lei n° 11.892/2008 especifica, como finalidade dos IF, consolidar e fortalecer os APL e propõe o mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural. Esta vinculação da instituição com os APL é estimulada em todos os documentos oficiais dos IF e naturalizada e reproduzida nos documentos oficiais do IFNMG. Esta vinculação estimula veemente a pesquisa destinada aos setores produtivos (industriais e empresariais).

O terceiro refere-se à tríade ensino, pesquisa e extensão, que é colocada como papel central das ações, não só do IFNMG, mas também dos demais IF. Esta, geralmente, vem acompanhada das palavras “técnico”, “aplicada” e “tecnológica”, incitando uma vinculação quase orgânica com os APL e reforçando a promessa de “desenvolvimento regional”. Este papel deve ser desempenhado de modo que a “verticalização do ensino” seja promovida.

Prova disso é que o PDI do IFNMG definiu como missão da instituição:

Produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso socioeconômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo (IFNMG, 2013a, p. 15)

¹¹⁴ Como já referido, trata-se de cursos superiores de tecnologia nos diferentes setores da economia; licenciatura e formação de professores para a educação básica; bacharelado e engenharia.

¹¹⁵ Conforme já foi apresentado pelo Capítulo 2 desta dissertação, o conceito de inserção social nos documentos oficiais de instituição dos CEFET aparece em termos de “tendências do setor produtivo” ou “articulação com a sociedade e o setor produtivo” e com os IF é expandido.

Tal missão atrela fortemente a natureza e finalidades da nova instituição aos setores produtivos e estabelece muitos desafios.

Para entender melhor a essência destas mudanças no IFNMG, é interessante resgatar a história e perceber as EAF e CEFET com raízes fincadas nas antigas Escolas de Aprendiz e Artífices. Estas instituições nasceram para dar assistência aos pobres e desvalidos da sorte, mas, por ironia do destino, tornaram-se escolas elitizadas, abrigando estudantes, em sua maioria, voltados para a ES (CORDÃO, 2005). Agora, como IF, volta-se a definir objetivos que afirmam tentar reaproximar a EPT das questões sociais, com vistas à “inserção e transformação social”, não só através da educação técnica, mas também através da ES (BRASIL, 2008a) e dos programas sociais.

Mas essa assertiva necessita ser problematizada, haja vista que, na prática, a prioridade é dada aos setores produtivos. Como estar, de fato, próximos das questões sociais se o ensino, a pesquisa e a extensão desenvolvidos por estas instituições têm estreita vinculação com o desenvolvimento dos setores produtivos, principalmente, na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas e na oferta formativa, em benefício dos APL? É uma questão intrigante, que “põe em xeque” a viabilidade da proposta mais exaltada pelos documentos oficiais dos IF.

3.1-Tríade: ensino, pesquisa e extensão

Antes, as EAF Salinas e CEFET Januária voltavam-se, especialmente, para as atividades de ensino e, após a “ifetização”, incorporam como finalidades o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, devendo estabelecer a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008a)

É importante perceber que a indissociabilidade desta tríade nas IES deve ser entendida como um conceito de qualidade do trabalho desenvolvido que deve favorecer a aproximação destas instituições “com a sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico” (ANDES, 2003, p.30), uma vez que “não há pesquisa nem extensão universitária que não desemboquem no ensino” (MOITA e ANDRADE, 2009, p.272).

Em todas as atividades desta tríade, o docente é o ator principal. E estas são atividades bem complexas, pois demandam tempo, condições diferenciadas e conduzem para ações em universos distintos.

Conforme o demonstrado no Capítulo 3 desta dissertação, o ensino na EBTT dos IF exige do docente habilidade para lidar com toda a complexidade de lecionar para públicos-alvo de diferentes faixas etárias, em diferentes níveis e modalidades de ensino, com as diversas peculiaridades que a relação estudante-professor requer. Já o pesquisar, em uma IES, pede outras habilidades e competências que o campo investigativo exige. Além de possuir conhecimento técnico, saber usar tecnologias, ter motivação, autonomia, organização, disciplina, capacidade de trabalhar em equipe, ter habilidade para resolução de problemas, saber ler e escrever bem, saber planejar, ter responsabilidade, ser ético, ser crítico, ter capacidade de expor ideias em público, ter habilidade em tomadas de decisões e ser proativo, o docente precisa enfrentar editais para concorrer a verbas que financiem a sua pesquisa. Neste campo, além de se observar a existência de determinadas prioridades temáticas que dirigem as investigações, não existe espaço para todos os docentes.

O desenvolvimento de atividades de extensão não é diferente. A busca por espaços e verbas também ocorre através de editais que acirram o espírito competitivo do docente.

Ademais, é complicado assumir o compromisso de aproximar a instituição e a comunidade acadêmica das demandas da sociedade, contribuindo para a formação do cidadão e com a transformação social.

Dada a natureza peculiar e dinamicidade de cada um dos componentes desta tríade, fica fácil mensurar a grandeza e complexidade da integração entre o ensino, a pesquisa e extensão e a execução das atividades que os caracterizam.

Há indícios de que, na prática, o discurso da indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão não se efetiva no IFNMG. Os próximos tópicos mostrarão que nem todos os docentes podem ou conseguem desenvolver tais atividades. Mas antes, é necessário explicitar as mudanças impostas ao ensino no IFNMG. Para tanto, foram apresentados detalhes sobre os objetivos do ensino, a oferta de cursos, as matrículas e o tempo e espaço na instituição.

3.1.1- Ensino

Desde a “ifetização”, o ensino no IFNMG passou por muitas mudanças e a principal delas foi a oferta de ES que, embora já acontecesse no CEFET Januária e

tenha tido uma pequena experiência na EAF Salinas, tomou proporções maiores, tornando-se um grande desafio. Isso se pode depreender dos relatos abaixo:

“(…) veio a preencher o desejo daquela região e da comunidade em ter curso superior, para atender aquela demanda (…) então a gente trabalhava com ensino médio, técnico, de repente vem os cursos superiores. E é preciso ter professores qualificados, ter espaços, bibliotecas, ter tudo isso, para atender a demanda dos cursos superiores, que é um desafio. Estamos fazendo tudo isso para poder criar o curso e ter todo embasamento, e tudo aquilo que necessita para rodar. O desafio é esse aí.” (P9)

“(…) toda essa questão agora traz uma dificuldade de acompanhar a rapidez com que isso acontece. (…) é a saída de uma instituição pequena, de cursos técnicos, ensino médio, que de repente se vê oferecendo cursos superiores.” (P6)

As dificuldades para a oferta de cursos de licenciatura também foram apresentadas pelos entrevistados, que evidenciaram não só a inexistência de quadros formados para assumir o trabalho no interior da instituição, como também os desafios próprios do processo mais amplo de formação docente, em um contexto de precarização do trabalho e desvalorização do magistério crescente no país, como se observa no trecho abaixo.

“Foi uma construção audaciosa, com pseudo-profissionais que, de fato, atendiam essas licenciaturas, que não tinham nem sequer, em muitos aspectos, a formação mínima! Você imagina um bacharelado ser formado por um tecnólogo! Nós tínhamos professores que trabalhavam dentro da licenciatura que eram tecnólogos, então no início esses projetos, essa implantação, ela foi, eu chamo de audaciosa, mas, em alguns aspectos, para atender toda uma demanda ela foi bem caótica! (…) Então nós estamos avançando, apesar de entender que as licenciaturas no Brasil, como um todo, vivem uma crise profissional, uma crise de formação, uma crise de desvalorização, uma luta de precarização dessa formação, visando aligeiramento dela, o que é um crime, no meu ponto de vista” (P7)

Como se pode perceber, o processo de reordenamento da REFT foi desencadeado pelo Governo Federal, sob o impulso de cumprimento de metas, sob o argumento de existência de demanda por parte da sociedade e pelo desejo de ofertar ES no interior das instituições para, assim, conquistar *status* e prestígio perante a sociedade.

Essa oferta aumentou subitamente e obrigou a instituição a se estruturar fisicamente e buscar estratégias para viabilizar a qualificação de docentes. E foi sob construções de obras e de currículos que os docentes assumiram e correram em busca de qualificação para fazer “rodar” os primeiros anos de cursos superiores no IFNMG. Cabe indagar quais teriam sido as consequências dessa “roda”.

Assim, o IFNMG tornou-se um agente da expansão da ES e buscou cumprir às exigências de oferta de cursos superiores, especialmente a de cursos de licenciatura,

mesmo que ainda não tenha conseguido cumprir integralmente os percentuais de oferta de cursos definidos pela Lei nº 11.892/2008.

A Tabela 15 abaixo exhibe os dados referentes à oferta de vagas em todos os cursos do IFNMG em 2014.

Tabela 15: Número e Percentual de vagas em cursos presenciais oferecidas no IFNMG por nível de ensino 2014

Cursos Superiores		Cursos Técnicos	
Licenciatura	300 (12%)	Subsequente	870(34%)
Bacharelado	490 (19%)	Integrado	673 (26%)
Tecnólogo	210 (8%)	Proeja	40 (2%)
Total: 2.583 (100%)	1000 (39%)	1583 (61%)	

Fonte: Banco de dados do IFNMG. Acesso 10 dez. 2014

A Lei nº 11.892/2008 e o Decreto nº 5.840/2006 determinam que os IF destinem 50% de suas vagas para cursos técnicos, sendo que destas, 10% devem ser destinadas ao PROEJA, como já referido; mas o IFNMG registrou, em 2014, a oferta de apenas 2% de suas vagas para o PROEJA.

Quanto aos cursos superiores, 20% das vagas devem ser oferecidas a cursos de licenciatura e cursos de formação pedagógica. Mas o IFNMG registrou, em 2014, a oferta de apenas 12% de suas vagas para essa modalidade de curso.

A dificuldade de alcançar as metas estabelecidas para a oferta do PROEJA pode estar ligada à dificuldade que os docentes têm para lecionar, sem a devida formação, para jovens e adultos, um público com especificidades e necessidades pedagógicas bem específicas¹¹⁶.

O mesmo motivo pode ser a causa do não atendimento ao percentual exigido pela lei para a oferta de licenciaturas, um tipo de curso historicamente marcado pela desvalorização da profissão, baixo *status* social e pelo alto número de evasão, acrescido da dificuldade de docentes bacharéis terem em formar licenciados, o que propicia resistências, tanto internas (docentes e gestores, por exemplo), quanto externas na instituição, já que a sociedade tende a solicitar e procurar cursos que julgam ter melhor *status* social.

¹¹⁶ Cf.: FILHO, SILVA e DEITOS (2011); SILVA, AMORIM e VIRIATO (2011); SILVA (2010); YAMANOE (2011); COLONTONIO (2010); ZANARDI, FILHO e SILVA, (2012).

A ampliação da oferta de pós-graduação na instituição é viabilizada através da oferta de cursos *lato sensu* na modalidade de EaD. Em 2013, foi ofertado o curso de Especialização em PROEJA e, em 2014, os cursos de Especialização em EaD e em Informática na Educação.

Durante as entrevistas realizadas com os docentes, chamaram a atenção duas observações com relação à idealização, concepção e implantação dos currículos dos cursos superiores no IFNMG. A primeira reside na percepção de alguns docentes de que a dualidade histórica presente nos cursos técnicos da EPT tem se estendido à ES, como se pode constatar no trecho abaixo:

“Inclusive eu acho um problema essa cisão entre técnico e área propedêutica, que eu acho que nós da área de humanas teríamos muito a contribuir com essas questões, mas a gente não é chamado pra discutir isso. É claro que tem que promover a discussão também, eu não estou falando só da área de humanas, mais o setor pedagógico, (...) ainda falta um pouco de integração para discutir isso.” (P2)

A segunda observação é de que a pouca experiência da instituição na ES e a rapidez com que as implantações aconteceram têm provocado muitas “idas e vindas” na organização curricular dos cursos, que expressam o experimentalismo que marcou o reordenamento da REFT. Essa situação, para além dos efeitos deletérios sobre o ensino que possa trazer, tem acarretado incertezas e inseguranças entre os docentes, como se pode observar no relato abaixo:

“Com relação à organização, a parte do currículo, da forma que roda o curso, ainda é muito experimental. Não se edificou para abrir, abriu e estão experimentando coisa. Estão experimentando aqui, semestre que vem, vem uma nova decisão, muda o regulamento, e não sabemos qual decisão seguir aqui...” (P3)

De fato, o experimentalismo parece orientar as mudanças curriculares da instituição, o que se pretende expandir nas políticas educacionais em curso em âmbito nacional, haja vista as orientações para a reorganização curricular contidas no documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” (BRASIL, 2015), já referido, e a atuação do MEC, no sentido de consubstanciá-las. Sobre esse tema, vale lembrar Freitas (2015) que, ao analisar o documento, observa que o experimentalismo na política pública atualmente proposta se esquece que mexe com a vida das pessoas, e que experimentos devem ser feitos antes e fora da política pública, como forma de subsidiar posteriores políticas públicas avalizadas pelos resultados. Para o autor, o experimentalismo largamente utilizado, em âmbito nacional, pode acarretar efeitos perversos incomensuráveis.

a) Objetivos do Ensino

Os objetivos do ensino também foram alterados significativamente após criação do IFNMG. O Quadro 4 apresenta as alterações realizadas.

Quadro 4: Objetivos - De EAF Salinas e CEFET Januária a IFNMG

Categoria	EAF de Salinas	CEFET de Januária	IFNMG
Objetivos	Ofertar ensino técnico prioritariamente na área agropecuária, além de diversos cursos de nível básico e do ensino médio ¹¹⁷ .	Ofertar educação profissional nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.	Ofertar educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Fonte: Lei n° 8.670/1993; Decreto n° 2.548/1998; Lei n° 6.545/1978; Lei n° 7.863/1989; Lei n° 8.711/1993; Lei n° 8.948/1994; Decreto n° 5.224/2004; Lei n° 11.892/2008; EAF (2004) ; CEFET (2006) e IFNMG (2013c)

Ao antigo CEFET Januária, a mudança, em termos de objetivo, apresenta-se como menos drástica, já que, na condição de CEFET, já ofertava ES¹¹⁸ desde 2004 e o PROEJA também já fazia parte de seu quadro de vagas. Só que, após a “ifetização”, a sua oferta de vagas para a ES passa a ser limitada, devendo obedecer aos percentuais exigidos por força de lei. Nesse caso, fica evidente a perda de autonomia da instituição.

Na EAF Salinas, a mudança foi muito radical, pois, apesar de ter tido uma pequena experiência com o Curso Superior em Tecnológica de Produção de Cachaça, a partir de 2005, essa passou a se constituir como IFES e os seus novos objetivos eram uma grande novidade em sua trajetória histórica.

Como IFNMG, passaram a ofertar, além dos cursos técnicos de nível médio (nas modalidades integrado, concomitante, subsequente), os cursos superiores em tecnologia, bacharelado/Engenharia e licenciatura, em diferentes áreas, tanto de forma presencial quanto a distância. A pós-graduação também passou a compor o seu quadro de ofertas. Além disso, todas as atividades desenvolvidas pela instituição passaram a ser vinculadas à promoção do desenvolvimento regional.

Como se observa, foram estabelecidos objetivos, proposições e compromissos que alteraram substancialmente as instituições que vinham, há anos, trabalhando em outro sentido. O novo rumo proposto, ou melhor, “imposto”, é

¹¹⁷ A educação superior só pôde ser ofertada pelas EAF a partir de 2004 mediante o Parecer n°14/2004 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação homologado em 04/10/2004 pelo MEC.

¹¹⁸ No ano da “ifetização”, 2008, já ofertavam sete cursos superiores.

acelerado. Há pressões por cumprimento de metas, de números e de resultados em um curto espaço de tempo.

b) Oferta de Cursos

Todos os cursos que já eram oferecidos antes da criação do IFNMG por suas antigas instituições foram mantidos, só que passaram a ser ofertados em maior proporção. Novos cursos também foram criados, ampliando o leque da oferta institucional. O Quadro 5 apresenta a projeção da oferta de cursos superiores no IFNMG.

Quadro 5: Projeção da oferta de educação superior no IFNMG 2009-2018

Curso	Campi / Ano de início de oferta									
	Alm.	Ara.	Ari.	Dia.	Janu.	Jana.	Moc.	Pir.	Sal.	Teo
Bacharelado em Administração	2016	2013	2013	-	2007	-	-	2011	2016	-
Bacharelado em Ciência da Computação	-	-	-	-	-	-	2013	-	-	-
Bacharelado em Engenharia Agrícola e Ambiental	-	-	-	-	2010	-	-	-	-	-
Bacharelado em Engenharia Agrônoma / Bacharelado em Agronomia	2015	-	2013	-	2008	-	-	-	-	-
Bacharelado em Engenharia Civil	-	-	2016	-	2016	-	2016	2015	-	-
Bacharelado em Engenharia de Alimentos	-	-	-	-	-	-	-	-	2011	-
Bacharelado em Engenharia Elétrica	-	-	-	-	-	-	2015	-	-	-
Bacharelado em Engenharia Florestal	-	-	-	-	-	-	-	-	2010	-
Bacharelado em Engenharia Mecânica	-	-	-	-	-	-	2016	-	-	-
Bacharelado em Engenharia Química	-	-	-	-	-	-	2012	-	-	-
Bacharelado em Medicina Veterinária	-	-	-	-	-	-	-	-	2011	-
Bacharelado em Sistema de Informações	-	-	2015	-	-	-	-	2014	2016	-
Bacharelado em Zootecnia	-	-	-	-	2015	-	-	-	-	-
Licenciatura em Ciências Biológicas	-	-	-	-	2010	-	-	-	2010	-
Licenciatura em Física	-	-	-	-	2008	-	-	-	2010	-
Licenciatura em Matemática	-	-	-	-	2007	-	-	-	2010	-
Licenciatura em Química	-	-	-	-	-	-	2016	-	2010	-
Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TAD's)	2013	2016	-	-	2006	-	-	-	-	-
Tecnólogo em Gestão Ambiental	-	2011	2011	-	-	-	-	-	-	-
Tecnólogo em Gestão Comercial	-	-	-	-	2006	-	-	-	-	-
Tecnólogo em Irrigação e Drenagem	-	-	-	-	2004	-	-	-	-	-
Tecnólogo em Produção de Cachaça	-	-	-	-	-	-	-	-	2005	-
Tecnólogo em Produção de Grãos	-	-	2011	-	-	-	-	-	-	-
Tecnólogo em Segurança do Trabalho	-	-	-	-	-	-	2016	-	-	-

Fonte: IFNMG (2013a), banco de dados do IFNMG - Acesso em: 10 dez. 2014 e informações do *site* do IFNMG (www.ifnmg.edu.br) – Acesso em: 30 jan. 2015.

Como se pode observar, a oferta de ES se afirma no IFNMG e passa a ser estimulada e facilitada após o processo de “ifetização”. Ao longo da trajetória do IFNMG, de 2004 a 2018, foram ofertados 24 cursos superiores, sendo sete superiores de tecnologia, quatro licenciaturas e 12 graduações. Antes do processo de “ifetização”, já eram ofertados seis cursos superiores, sendo cinco deles pelo antigo CEFET Januária e um pela antiga EAF Salinas. Acrescenta-se que a instituição prevê a oferta de mais de 14 cursos superiores até 2016¹¹⁹.

Somando os cursos oferecidos até 2014 com oferta ativa aos que tiveram início em 2015, o IFNMG registra o oferecimento de 88 cursos técnicos, sendo 17 cursos técnicos presenciais e 12 cursos técnicos a distância, 36 cursos FIC, sendo um a distância e 35 presenciais e dois cursos de especialização, sendo um presencial e um a distância. São oferecidos ainda 18 tipos de cursos superiores.

Em meio a essa rápida expansão da oferta, registram-se problemas de implementação nos cursos superiores. Um exemplo está entre os cursos superiores de tecnologia, em que dois (Tecnólogo em Irrigação e Drenagem e Tecnólogo em Gestão Comercial) tiveram sua oferta interrompida por falta de demanda, em detrimento da verticalização posta pelos cursos de Graduação em Agronomia e Administração, e um curso (Tecnólogo em Segurança do Trabalho) não teve a sua oferta iniciada.

Na graduação, quatro cursos ainda não tiveram a sua oferta iniciada (Bacharelado em Zootecnia, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica e Engenharia Civil).

A oferta de cursos comuns nas diferentes unidades é sustentada por justificativas distintas: demandas da sociedade; aproveitamento de experiências e do quadro de professores da área; aproveitamento da infraestrutura do *campus* e promoção da verticalização do ensino. Entre os cursos superiores de tecnologia, cuja oferta é a que mais se replica nos *campus* do IFNMG, destaca-se o curso de Tecnologia e Análise de Sistemas (TAD's). Na graduação, o que mais se repete é o curso de Bacharelado em Administração, seguido pelos Bacharelados em Agronomia ou Engenharia Agrônômica e em Sistemas de Informações.

A maior parte dos cursos ofertados no IF pertence à área das engenharias, seguido das ciências agrárias, ciências sociais aplicadas e as ciências exatas e da terra, com os cursos de licenciatura.

¹¹⁹ IFNMG (2013a).

Esta expansão conta com o apoio da maioria dos docentes, principalmente, nos *campi* onde a oferta de ES ainda não se iniciou. Dar aula na ES, para muitos, é considerada uma possibilidade de conquistar mais *status* na profissão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), como retrata a fala do docente abaixo:

“Ninguém quer trabalhar com ensino médio não. Todo mundo quer ser professor de ensino superior. A nossa parcela de 50% que é ensino médio, ela é negligenciada. Quem trabalha acha que é tratado dentro da instituição como menor, e o mais importante é quem está no ensino superior, uma lógica de relação de poder dentro da própria sociedade, dentro da própria concepção, colonialista brasileira (...) e aí implanta-se, implanta-se, implanta-se...”¹²⁰ (P7).

Outros motivos podem estar vinculados a melhores perspectivas com a relação professor-estudante na ES, que pode ser favorecida pela maturidade dos estudantes. Mas, como a estrutura para atender aos cursos superiores veio em passos mais lentos que o seu processo de implantação, os docentes logo sentiram os efeitos, como se pode perceber com o relato abaixo:

“Ah! Vamos abrir! Vamos abrir! Não é simplesmente abrir. Quer abrir, vamos abrir, para conter, para estruturar, vamos pensar em todos os detalhes primeiro para abrir o melhor possível. Não chega abrir. Igual abriu sete cursos e veja como está aí, tem matérias que não cabem. Tem cinco matérias atrasadas, jogando para frente. Os cursos em que estão acontecendo isso têm matéria que não tem professor, o pessoal que passa não quer dar o conteúdo e ninguém faz nada (...). Aluno reclama para o professor o tempo todo...” (P3)

Como forma de tentar controlar e acompanhar de perto a “boom” da expansão nos *campi* do IFNMG em 2013, a Pró-reitoria de Ensino da instituição adotou um tipo de avaliação *in loco* como requisito para processos de abertura de novos cursos superiores. Através do “Formulário para Avaliação *In Loco* das Condições Gerais para Implantação de Cursos Superiores”, que toma como referências as dimensões e os critérios adotados pelo SINAES no momento de avaliação para processos de reconhecimento de cursos, uma comissão técnica instituída pelo Reitor avalia as condições do *campus* para a oferta do curso. A avaliação é solicitada à Pró-Reitoria de Ensino pelo *campus*, e gera um relatório de avaliação que deve ser incluído no processo de implantação de cursos, a ser avaliado pelos órgãos colegiados da instituição.

A intenção foi estabelecer critérios mínimos e que novos cursos sejam autorizados mediante a comprovação de condições mínimas: infraestrutura, quadro de pessoal, biblioteca e organização didático-pedagógica.

Como se observa, a gestão da instituição não está alheia aos efeitos da rápida expansão de cursos superiores em condições precárias e busca estratégias institucionais

¹²⁰ Refere-se à implantação de cursos superiores na instituição.

para orientar a criação de novos cursos. E pelo que foi demonstrado até aqui, estes efeitos são sentidos por todos da instituição, e mais intensamente pelos docentes, que estão na linha de frente de todo esse processo.

c) Matrículas

Desde o seu primeiro ano de constituição, o IFNMG aumentou, não só o seu número de cursos, sua estrutura e sua abrangência, mas também o número de matrículas. O número de estudantes matriculados no IFNMG, em 2014, foi quase 14 vezes maior que em 2008. Foram 37.222 estudantes matriculados, sendo que destes a grande maioria (28.927) estava em cursos em EaD, representando 78% do total. Nos cursos superiores, foram matriculados 2.924 estudantes e nos cursos FIC, especialização e técnicos, estas somaram 5.371, como se pode observar com a Tabela 16.

Tabela 16: Número de Matrículas no IFNMG 2008/2014

Ano	Matrículas		
	EAF Salinas	CEFET Januária	IFNMG
2008	800	1965	2.765
2014	-	-	37.222

Fonte: Banco de dados do IFNMG. Acesso em: 10 dez. 2014

Esse cenário expansionista tem uma fundamentação documentada e “acordada” entre o MEC e os IF, por meio do “Termo de acordo de metas e compromissos Ministério da Educação/Institutos Federais” (BRASIL, 2009a). O texto deste documento é marcado por palavras típicas do discurso mercantil, que proliferou, principalmente, após a década de 1990. As metas a serem atingidas são quantificadas em termos de percentuais que comprovem “eficiência”, “eficácia”, “efetividade”, “racionalização” e “economicidade” nas ações a serem desempenhadas. Um discurso típico do setor privado que se expande no seio da escola pública.

O documento supracitado apresenta-se com a finalidade de “estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei nº 11.892/2008” (BRASIL, 2009a, p.2). O texto reforça a necessidade de cumprimento dos percentuais de vagas destinados aos cursos técnicos, licenciaturas e PROEJA; da função social dos IF, como colaboradores com desenvolvimento regional como colaboradores com os APL; do PNE, com a formação de professores e a implementação de ações em favor da melhoria da educação básica; da verticalização do ensino, tão exaltada pelos

documentos idealizadores dos IF e da implantação de projetos e programas no âmbito da pesquisa, ensino e extensão.

Em contrapartida, o MEC-SETEC assegura dar o suporte necessário às instituições para que as metas sejam alcançadas. Dentre estes suportes, estão o acompanhamento, a supervisão e a fiscalização de ações. Os verbos marcantes nessa parte são “prover”, “exercer”, “criar”, “instituir” e “aferir”. Sobre esse último, chama a atenção a ênfase na avaliação, que também se expressa na intenção declarada de “criar um sistema de avaliação dos cursos técnicos, similar ao ENADE, atualmente existente para os cursos superiores” (BRASIL, 2009a, p.5). A cultura avaliadora que marca os cursos superiores promete instalar-se também nos cursos técnicos da REFT.

Essa imposição de metas aos IF e, conseqüentemente, aos seus docentes e dirigentes, caracteriza o desenvolvimento de um trabalho sob pressão, de produzir e mostrar resultados. Assim, a produtividade, outrora exigida nas fábricas do século passado e da atualidade, adentra os muros das escolas e das IFES, exigindo mais dos docentes, mas com infraestrutura e condições materiais chegando a passos curtos e lentos.

Os docentes da ES mais atingidos pela imposição de metas e produtivismo até agora, no Brasil, são os das universidades públicas¹²¹. A política adotada, principalmente na pós-graduação, atinge implacavelmente o meio acadêmico, em prol do aumento dos índices de produção.

Para Roberto (2010), “privilegia-se o objeto e não o sujeito, a quantidade e não a qualidade” e, neste cenário, o que “importa é que o professor produza e se possível dê boas aulas”. Importa também que o estudante produza, o aprendizado não está em jogo. Isso afeta diretamente o trabalho e a vida dos docentes em vários aspectos, inclusive a sua saúde física e mental¹²².

d) Tempos e espaços

Por ser uma instituição que trabalha com a EPT, o IFNMG exige tempos e espaços distintos para a realização de atividades teóricas e práticas. Com a expansão da oferta de cursos superiores nos moldes atuais, a flexibilidade, tanto do tempo quanto do espaço, tornou-se imprescindível. Nos *campi* em que eles são ofertados, o

¹²¹ Cf.: GUIMARÃES, MONTE e FARIAS (2014); MAUÉS (2010); BOSI (2007, 2011) e MANCEBO (2010).

¹²² Sobre o adoecimento docente cf.: CARLOTTO (2002); ARAÚJO, *et al* (2005); BIZARRO e BRAGA (2005); GASPARIN, BARRRETO e ASSUNÇÃO (2005) e LEMOS (2005).

desenvolvimento de atividades passou a se realizar em três turnos. Os espaços, em função dos novos cursos e dos novos estudantes, tiveram que sofrer muitas adaptações. Foram realizadas muitas obras, como a construção de novos prédios; laboratórios; bibliotecas; espaços de lazer e recreação (quadras, ginásios, academias); salas de aula. Estas passaram a ser equipadas com aparelhos multifuncionais de última geração. Observa-se a preocupação com a adequação arquitetônica de prédios escolares e do mobiliário da instituição, para possibilitar a acessibilidade, entre outros. Mas percebe-se também que faltam espaços para que o processo ensino-aprendizagem transcorra. Muitas obras prometidas não ocorreram e o processo de construção é moroso. Também a compra de materiais e mobiliários não se deu ou foi insuficiente. E não existem salas de aulas ventiladas ou climatizadas, laboratórios específicos para disciplinas/cursos, gabinetes individuais ou salas para o trabalho em tempo integral dos professores que promovam comodidade, banheiros com duchas para professores e estudantes, arquitetura e mobiliários acessíveis para atendimento de pessoas com necessidades específicas, bibliotecas devidamente equipadas, entre outros. Maiores evidências com relação à falta destes espaços, bem como as condições em que eles são disponibilizados aos docentes, são apresentadas mais adiante, quando é explicitado sob que condições materiais o trabalho dos docentes nos cursos superiores do IFNMG se realiza.

Há que se destacar que, em tempos de “ifetização” a estipulação de metas e resultados exige da instituição e de seus servidores mais resultados em pouco tempo, pois a prioridade são os números e a quantidade. E é assim que a intensificação do trabalho invade o IFNMG, como evidencia o tópico a seguir.

3.2) Projetos e Programas

Em meio à complexidade do trabalho desenvolvido no IFNMG, decorrente da natureza múltipla e pluricurricular da instituição, da oferta de vários níveis, modalidades, tipos de cursos, das mudanças nas finalidades, atribuições e funções, chama a atenção a grande quantidade e a variedade de projetos, programas e ações que, concomitantemente, a instituição desenvolve, como pode ser observado no Quadro 6:

Quadro 6: Programa, projetos e ações desenvolvidos no/pelo IFNMG

Dimensão	Programa/Projeto/Ação*
Ensino	Programa de Mobilidade Acadêmica (PMA)
	Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)
	Enem Certificação e Proficiência
	Projeto de Unificação de Cursos (PROUNIC)
	PROEJA
	Centro de Línguas
	Programa Ciências Sem Fronteira (CsF)
	Idiomas sem Fronteiras
	Curso Preparatório do Exame Nacional do Ensino Médio (Pré-ENEM)
	Programa de Monitoria e Tutoria
	Programa de Educação Tutorial (PET)
	Parcerias e Convênios internacionais
Pesquisa	Programa de Bolsas para a Qualificação de Servidores (PBQS)
	Doutorado e Mestrado interinstitucionais (DINTER e MINTER) / Programa de Formação Doutoral Docente
	Cartão Pesquisador
	Plataforma SOMOS – IFNMG
	Programa de Apoio à Produtividade em Pesquisa (PROAPE)
	Programa de Implantação do Núcleo de inovação tecnológica
	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-Jr)
	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)
	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI)
Extensão	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) / Bolsa-Formação e E-Tec Brasil
	Programa Mulheres Mil
	Programa Institucional de Bolsas de Extensão para Discentes (PIBED)
	Programa de Assistência Estudantil
	Projetos de extensão do IFNMG
	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF)
	Projeto Rondon
Outros	Projeto de autoavaliação do IFNMG
	Programa Institucional de Desenvolvimento dos Servidores (PIDS)
	Plano de Gestão de Logística Sustentável – IFNMG Sustentável
	Programa Institucional de Assistência à Saúde e Qualidade (PISQV)

Nota: Apesar de serem institucionais, nem todos os projetos e/ou programas abrangem todos os *campus*, considerando as particularidades e peculiaridades de cada um.

Fonte: Informações disponíveis no Formulário de Avaliação do Processo de Recredenciamento do IFNMG da base de dados do Sistema E-MEC do IFNMG (Acesso em 30/10/2014)

Essa multiplicidade de ações “extra”¹²³ traz implicações diversas para a instituição. Os requerimentos próprios dessas atividades, como editais, seleções, pagamentos, acompanhamentos, entre outros, criam rotinas novas que ocupam os professores, como se depreende do excerto abaixo:

“(...) nós temos um conjunto de programas, de bolsas, então nós construímos grande tempo, grande parte, em elaboração de edital, publicação de edital, processo de seleção, depois processo de acompanhamento, de pagamento; veja, são coisas assim realmente práticas, mas, ao mesmo tempo, burocráticas.” (P6).

Tais atividades reduzem a autonomia da instituição e dos próprios docentes, ao mesmo tempo em que aumentam as responsabilidades dos envolvidos com as atividades administrativas e contribuem com a intensificação do trabalho, seja pela via do aumento das atividades na jornada de trabalho, seja pela via da ocupação do tempo livre com atividades de seleção e preparação de materiais, entre outras. Isso é percebido pelos docentes entrevistados, como se pode constatar nos relatos que seguem:

“o trabalho docente no contexto do Instituto Federal, hoje, é fragilizado em todos os seus aspectos. Nós estamos virando uma grande bola de neve, onde o professor está perdendo autonomia, perdendo os rumos da gestão dele enquanto profissional, por conta de preenchimento de papelzinho para comprovar horinha quando, na verdade, outras questões muito mais relevantes são colocadas. (...) Ninguém computa quantas horas eu fico sentada aqui, na madrugada, selecionando vídeos, selecionando textos, fazendo slides e organizando material de aula primoroso (P7)

“(...) então muita responsabilidade da secretaria foi repassada para professores. Do setor de compras, foi repassado para o professor e cada vez tem sido mais, então nesse sentido sim! E também alguns coordenadores de curso pegam a responsabilidade de coordenação e repassam para o professor...” (P5)

“No ano passado, eu fiz um cálculo, eu tava 52 horas assim de cálculo! Esse ano teve alteração (...) diminuiu um pouco, mas eu não cheguei a fazer o cálculo.. (...) existe uma questão, inclusive, que trabalho aqui para que seja reconhecida, a atividade sindical. Se for considerar a atividade sindical, eu estou para lá das 50, porque toda semana, eu tenho muitas reuniões, muitas atividades no Instituto. (P2)

“(...) então, o professor, se ele está sobrecarregado de aulas e ele tem que dar aula, porque o aluno não pode ficar sem aula, como que ele vai ter tempo para elaborar um bom projeto de construção de um laboratório ou um bom projeto de compra de equipamentos para aquele laboratório? Eu mesmo, quando estava enquanto professor, com 16 horas de aula, mais cargo de gestão, minhas listas de compras de materiais de construção sempre atrasavam, porque eu não tinha tempo de sentar e fazer lista de material de construção. Eu sempre incluía meus itens na compra dos outros.” (P8)

¹²³ Ressalta-se que, alguns destes projetos, programas ou ações não são contabilizados dentro da carga horária de trabalho regular dos docentes.

Percebe-se com as falas dos docentes, gestores ou não, que a “ifetização” trouxe a eles “mais trabalhos”, em particular o trabalho do tipo polivalente, que fez com que o docente tivesse que se desdobrar em diversas funções: trabalhar em diversos programas e projetos institucionais, participar de reuniões de naturezas diversas, desempenhar atividades típicas da secretaria acadêmica e do setor de compras, participar do planejamento da construção de novos laboratórios, entre outros. Em outros termos, como retrata Dal Rosso (2008), o trabalho docente ganhou intensidade. O autor entende intensificação como "a condição pela qual requer-se mais esforço físico, intelectual e emocional de quem trabalha, com o objetivo de produzir mais resultados, consideradas constantes a jornada, a força de trabalho empregada e as condições técnicas" (p.42). Para ele, na noção de intensificação, está o fato de que todo ato de trabalho envolve dispêndio (qualitativo ou quantitativo) de energias (físicas, psíquicas e emocionais) do trabalhador ou do coletivo de trabalhadores. Dessa forma, o trabalho intenso supõe um gasto maior de energias pessoais, que resulta em fadiga acentuada e traz efeitos pessoais nos campos da saúde física, mental, emocional e relacional.

4) Trabalho Docente

No IFNMG, o documento que define as formas de acompanhamento e avaliação do planejamento e execução do trabalho docente é o “Regulamento para Gestão de Atividades Docentes do IFNMG” (IFNMG, 2013d). Este documento tem como objetivo regulamentar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão institucional, exercidas pelos docentes da carreira de EBTT do IFNMG. Anexo ao referido regulamento, o “Plano de Atividade Docente” é o modelo utilizado para o registro das atividades dos professores, a saber: aulas ministradas, atividades de organização do ensino, atividades de apoio ao ensino, atividades de pesquisa, extensão e atividades de gestão institucional. Estas atividades estão descritas de forma detalhada no Quadro 7:

Quadro 7: Descrição das atividades desenvolvidas pelos professores do IFNMG

Atividade	Detalhamento
Ensino	Organização do ensino: Planejamentos; elaboração de material; elaboração e correção de instrumentos de avaliação; elaboração e programação de experimentos didáticos; manutenção, aferição, teste, projeto ou construção de equipamento didático; preenchimento e entrega de diários
	Apoio ao ensino: orientação; aulas de reforço e atividades de recuperação; participação em reuniões pedagógicas, grupos de estudos ou outras ações; atendimento ao discente
Pesquisa	Orientações; coordenação/elaboração de projeto; participação em grupos de pesquisas, projetos ou programas; e/ou outras atividades correlatas, tais como: coordenação/participação de eventos, elaboração e publicação de artigos científicos
Atividades de Extensão	Coordenação/elaboração/participação de programa/projeto de extensão; orientação de estagiários/bolsistas; e outras atividades correlatas, tais como: coordenação de eventos ligados à extensão, participação em eventos ligados à extensão, ministrar palestras
Atividades de Gestão institucional	Contribuições na implantação e acompanhamento de cursos; participações em nas diversas comissões permanentes ou não, conselhos, núcleos da instituição; representação institucional em outras instituições; coordenadores (ou cargo equivalente) de cursos, laboratórios e setores; e outras atividades correlatas de interesse institucional

Fonte: Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG (IFNMG, 2013d)

As atividades de ensino, pesquisa e extensão integram o tripé de atividades da universidade, defendido historicamente pelos movimentos em defesa da ES de qualidade e socialmente referenciado. A atividade de gestão emerge como atividade docente a partir da década de 1990, quando a lógica gestorial começa a ganhar maior expressão no campo de atuação do Estado.

A regulamentação das atividades docentes no IFNMG ainda está em processo de adequação e implantação, mas, em suma, o docente do IFNMG atua no ensino e na gestão da educação básica e superior em diversas modalidades: presencial, EaD, EJA e educação técnica. Além disso, deve realizar a pesquisa aplicada e a extensão tecnológica, o que o coloca como formador de mão de obra e promotor de conhecimento e de inovação¹²⁴.

Com a gama de cursos, programas, ações e projetos que fazem parte do IFNMG, os professores atuam nas distintas dimensões da tríade ensino, pesquisa e extensão, atendendo a públicos-alvo diferentes, com necessidades distintas e peculiares. Ressalta-se que geralmente os docentes não participam de todos os cursos, projetos,

¹²⁴ Retomando Grischke (2013).

ações ou programas da instituição. Percebe-se que há segmentação, e, enquanto alguns participam ou desenvolvem muitas atividades ao mesmo tempo, outros ficam limitados, ou limitam-se à regência de aulas. E isto ocorre por vários motivos e alguns deles serão pontuados no próximo tópico dedicado às atribuições dos docentes dos cursos superiores do IFNMG.

A principal mudança que os docentes entrevistados que já trabalhavam na instituição nos tempos de EAF e CEFET perceberam foi a incorporação de atividades de pesquisa e extensão às atribuições docentes. Antes da “ifetização”, não se exigia dos docentes o compromisso com a pesquisa e a extensão. Essa era dirigida à formação profissional.

4.1- Atribuições do docente nos cursos superiores

a) Atividades de ensino

Como já referido, o aumento da oferta de cursos superiores no IFNMG foi uma novidade na trajetória histórica da instituição. Apesar da pequena experiência que o IFNMG teve com a oferta de ES enquanto EAF Salinas e CEFET Januária, esta é incomparável à expansão de cursos que a instituição vivenciou após a “ifetização”.

A adaptação à oferta de ES acontece em um processo lento no IFNMG. Este capítulo mostrou, até aqui, que a oferta de cursos superiores chegou à instituição antes das condições estruturais e materiais necessárias e o relato abaixo mostra que esta chegou antes mesmo das regulamentações e normatizações que orientam a ES na instituição. É o que se pode perceber com o relato abaixo:

“Eu percebi que a própria gestão, quando houve a mudança para o Instituto, com a demanda de cursos superiores, a própria gestão, às vezes, não sabia como lidar com ensino superior (...). O processo foi lento, se a gente pegar com base o nosso Instituto, é falando como docente, a gente foi ter a primeira reunião de regulamentação de ensino superior em 2013, e os cursos começaram ser ofertados, enquanto Instituto, em 2010, os novos cursos, os que já existiam já estavam em curso, mas os cursos novos que ocorreram a partir de 2010 só foram ter regulamentação a partir de 2013, regulamento de curso superior. E até a própria criação dos departamentos de ensino técnico e de ensino superior na reitoria só aconteceu em 2014. Assim demorou e muitas outras regulamentações vieram a partir de 2014. Então, mesmo assim, demorou muito para tratar o ensino superior com as suas especificidades.”
(P8)

Houve muita pressa para promover a expansão da ES nos IF. O tempo necessário para que a instituição se organizasse para receber os cursos superiores não existiu e nem foi dado o tempo para que os docentes se adequassem a tal situação. Isso

implicou dificuldades diversas e afetou, não só o trabalho dos novos docentes, aqueles que se dizem preparados para trabalhar com a ES, mas também dos veteranos que tinham vasta experiência com o ensino técnico e nenhuma, ou quase nenhuma, com a ES. O professor passa a integrar uma área de conhecimento, podendo atuar em distintos cursos, disciplinas e atividades, configurando-se como um trabalhador polivalente, ainda que, em alguns casos, sua formação seja insuficiente. É o que se pode extrair dos relatos a seguir:

“Trabalhar, de maneira concomitante, não só médio e técnico, como também superior, e agora também se adequar a essa nova estrutura, (...) nós tivemos dificuldades, tanto na docência quanto na parte organizativa.” (P6)

“Mas quando veio o ensino superior e a preocupação de saber lidar com ele... É uma coisa nova para mim.” (P4)

“Dar aula no ensino médio é uma coisa muito simples hoje em dia, para quem já tem uma formação, uma experiência, uma coisa muito de só ir reformulando as aulas, mas a mentalidade de trabalhar em uma sala de ensino médio e depois entrar na sala do ensino superior muda (...). Então eu acho que acaba o professor levando um pouquinho do ensino médio para o ensino superior, e um pouquinho do ensino superior para o ensino médio, e do meu ponto de vista, isso não é bom porque acaba tendo uma mistura, não sendo totalmente contra isso, mais eu creio que isso vem acarretar para o professor como se fosse, entre aspas, uma sobrecarga em termo de trabalhar disciplinas. Hoje, trabalhar numa disciplina específica no ensino superior, ele te dá um leque pra você fazer projetos, realçar o interesse de alguns alunos na área da pesquisa, uma área específica, enquanto você vai pro ensino médio, é uma coisa mais, o aluno está mais voltado em querer passar no ENEM, não em querer ir trabalhar, ir para o campo, é diferente de eu formar um aluno do ensino superior porque ele está com uma mentalidade de ir para o mercado de trabalho. Então tem que especificar mais quando você pega só aluno do ensino superior.” (P10)

“Os professores também, na sua grande maioria, os novos, com a expansão e a estruturação do Instituto, vieram com a visão de universidades; então ele chega no Instituto com a visão de universidade, de departamentalização, sendo que a nossa visão de trabalho ela é mais é “multi”, é multifuncional (...) a forma de trabalho é diferente de uma universidade, a gente não tem as departamentalizações, não existe um curso isolado sozinho, então você é professor de uma área, vamos dizer de uma grande área, então, dentro dessa grande área, você tem mais de um curso de graduação, você pode ter mais de um curso da área técnica, entendeu?! Então, o professor, ele é de uma área do conhecimento, então não é trabalhar exclusivamente por curso, eu sou professor do curso tal, do curso x, do curso y, do curso z, não, eu sou professor que ministra disciplinas dessas áreas dentro desses cursos (...) Às vezes, eu percebo nos outros colegas professores a dificuldade em trabalhar no conjunto do ensino, e não do curso A ou B.” (P8)

Expressões como “dificuldade”, “coisa nova para mim” e “sobrecarga” foram recorrentes nas falas dos entrevistados. Além de lidarem com a novidade de trabalhar com a ES, trabalham concomitantemente com a educação básica, se envolvem em programas institucionais e tentam cobrir as lacunas institucionais que a falta de

recursos humanos, materiais e infraestruturais lhes impõe. Como o P8 definiu, é um trabalho “multifuncional” que agrega, na docência, várias atribuições e funções. Essa multifuncionalidade pode ser designada como polivalência, que evidencia a intensificação do trabalho docente presente no IFNMG, expressa no aumento da carga de trabalho e na forma como o trabalho se reorganizou.

b) Atividades de pesquisa e extensão

O Regulamento das atividades docentes (IFNMG, 2013d) orienta o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, mas não trata como obrigatório o desenvolvimento destas atividades:

Art.17 (...) §2º. O docente que não desenvolva as Atividades de Pesquisa e/ou Extensão terá a carga horária prevista para esta finalidade, distribuída para Atividades de Ensino (aulas, atividades de organização de ensino e atividades de apoio ao ensino) e Atividades de Gestão Institucional, a critério da Instituição. (IFNMG, 2013d)

Essa definição, associada à ausência de oferta de condições objetivas de trabalho, leva os docentes a perceberem a pesquisa e a extensão como atividades extrínsecas às suas atribuições cotidianas, ainda que muitos manifestem o desejo de realizá-las. Soma-se a isso a concepção de que a pesquisa, o ensino e a extensão são atividades independentes, que têm um fim em si mesmas, em vez de serem percebidas como sistema articulado e acima de tudo indissociável.

Mesmo sem as condições, há quem busque realizar atividades de pesquisa com recursos próprios, o que implica também em intensificação do próprio trabalho. É o que se pode extrair dos relatos abaixo:

“E na extensão, (...) a instituição está se encontrando com esse público, tanto interno, no sentido de promover e despertar uma ação interna de uma maneira dinâmica, como também o público externo. (...) o quadro de recursos humanos é deficitário, então dificulta, embora a gente gostando, eu gostaria de estar atuando nessas duas áreas, avançar na extensão e atuar também na pesquisa, isso dificulta, então a gente.” (P6)

“(...) faz um regulamento de atividade docente para adestrar o docente dentro dos pontinhos normativos: eu tenho tantas aulas, eu tenho tantas pra planejar... Mas eu negligencio a extensão e a pesquisa, que é elemento básico da própria lei de criação. (P7)

“(...) A gente pesquisa mesmo que gosta, tira do bolso muitas vezes para comprar material para realizar algumas análises. Via instituição, essa questão de licitação, até vir da licitação... Então é mais complicado!” (P5)

“(...) a questão de pesquisa, a gente precisa aprender fazer pesquisa ainda. A gente está meio no escuro (...) A gente recebe sim o incentivo, não vou negar,

isso aí é importantíssimo (...) Mas, a gente ainda precisa tem um punhado de espaços para abrir.” (P2)

“ Olha, a cultura de pesquisa na Instituição ela não está bem ainda focada, muitas pessoas não entendem isso ainda, sabe! Porque o professor, para trabalhar com pesquisa, ele tem que estar com menos aula, ele tem que ter mais liberdade(...) A gente encontra dificuldades, muitas vezes, eu vou para uma divisão de disciplinas de carga horária, não interessa se você está com pesquisa (...)” (P1)

“(…). O que se oferece no Instituto hoje é uma bolsa pro aluno. Professor não tem motivação alguma (...) o aluno tem uma bolsa, o professor não tem nada! (...) Os cursos são muito mal equipados em nível de laboratório, na parte de pesquisa, não tem condições de pesquisa (...). (P3)

A editalização¹²⁵ é também apontada como dificultador do processo de acesso aos recursos financeiros e inserção em atividades de pesquisa e extensão, por grande parte dos docentes que tem suas atividades concentradas no ensino.

“(…) de edital, via instituição é complicado porque nós sabemos dos cortes que está tendo. É meio complicado via instituição! (...) Então da instituição a gente quase não tem esse apoio” (P5)

“ (...) até participei desse processo, a gente mandou o projeto, mas foi indeferido. Eles disseram lá que a gente usou muito dinheiro para diárias, só que eles não conhecem o território do Norte de Minas (...) Chega um momento que você não quer mandar projeto não, ficar mandando toda hora.” (P3)

É possível perceber ainda que os docentes sentem dificuldades de desenvolver pesquisas porque não conseguem diminuir o seu número de aulas, nem há todos os laboratórios necessários e, os que existem não estão equipados ou preparados para isso e a morosidade ou ineficiência dos processos licitatórios também é um empecilho para conseguir materiais de que necessitam em tempo hábil.

A pesquisa e a extensão são atribuições que exigem habilidades distintas e muito tempo de dedicação e, na instituição, não está ao alcance de todos. Para pesquisar ou desenvolver atividades de extensão em condições mínimas, os docentes devem passar por um processo seletivo que exclui a possibilidade de muitos em levar os seus projetos adiante. Além do mais, essas disputas via edital estabelecem um clima de mal estar na instituição, já que o docente que consegue vagas nestes editais conta com benefícios diferenciados: estudantes bolsistas para auxiliá-lo nas atividades, possibilidade de adquirir mais recursos materiais, dentre outros. E esse processo

¹²⁵ A editalização aqui está sendo entendida como a abertura de editais para seleção e classificação de docentes para o recebimento de bolsas que viabilizem o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão.

favorece os que apresentam maior produção, gerando um ciclo vicioso que exclui muitos docentes. Fato é que não há espaço para todos desenvolverem pesquisa e nem extensão no IFNMG.

Os relatos abaixo mostram que existe um desentendimento entre os docentes com relação à incorporação das atividades de pesquisa na instituição. Há quem defenda o professor aulista, enquanto outros advogam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

“Agora aqui no Instituto (...) sou obrigado a pesquisar, sou obrigado a dar aula, sou obrigado a orientar TCC, sou obrigado a orientar estágio, sou obrigado ir à reunião. Não dá! Ser professor é professor, é aula (...) foco nas aulas. Eu sou professor eu não sou pesquisador, tem um trabalho eventual que dê para fazer, tem a necessidade de pesquisa, vamos pesquisar! Mas é eventual, eu sou professor, querendo ou não! Quer ser pesquisador, vai para o Ministério de Ciência e Tecnologia vai pra lá, lá vai fazer pesquisa, aqui não.” (P3)

“Ah, docência e pesquisa são duas coisas que eu sempre trabalhei a vida inteira, sempre indissociáveis. No Instituto Federal, a gente tem uma oportunidade muito boa de atuar na área de pesquisa (...). Recurso para pesquisa é escasso, é pouco, bem menos do que a gente é pretendia, só que a gente consegue, aliado as atividades de ensino, desenvolver boas atividades de pesquisa. Reforçando a fala anterior, só não faz pesquisa quem não quer (*risos*), porque, o docente, ele tem atribuição de carga horária para realizar pesquisa...” (P7)

Falando de seu interesse pela pesquisa: “na verdade ele surgiu ao longo dos meus estudos, ao longo dos incentivos que tive, (...) foi durante a universidade, fazendo a faculdade e o incentivo dos professores principalmente, e uma coisa que eu sempre gostei, e sempre vou trabalhar em qualquer *campus* que eu esteja, eu tenho esse vínculo com a pesquisa...” (P10). Grifos anúncio meu.

É natural que haja tal desentendimento e até mesmo resistência quanto à realização de pesquisa, pois, até pouco tempo, a instituição ofertava apenas cursos técnicos que não exigiam o desenvolvimento desta atividade e as condições não favorecem sua incorporação nas práticas docentes. Além disso, estes professores parecem não trazer no bojo de sua formação o conceito de indissociabilidade, aquele que permite a efetivação da tríade de forma integrada.

No que se refere especificamente à extensão no IFNMG, percebe-se que os docentes encontram muitas dificuldades para desenvolver atividades extensionistas, como se pode perceber com os relatos abaixo:

“(...) minha atividade de extensão se dá muito por iniciativa própria, nesse aspecto de estar envolvido com as instituições, as representações de classe, associações, sindicatos, enquanto setor na instituição de fazer essa

articulação, abrir espaço para os demais docentes. No sentido dos projetos também, estar estimulando a participar dos editais, e não só nos editais com recursos, mas também no sentido de tomar iniciativa, de observar, averiguar a sociedade. E assim trazer esses agentes para dentro da própria instituição e o nosso público de docente e discente também avançar. (...) tem apoio de infraestrutura dentro das condições que a instituição tem. A gente vê que não se mede esforços em conceder transporte, recursos, equipamentos, apesar da limitação, da precariedade que se tem ainda nesse aspecto. Mas a gente observa esse esforço. Agora, a dificuldade maior que eu vejo é realmente em recurso humanos” (P6)

“Na instituição eu tive uma dificuldade de cadastro de projeto de extensão por conta da demanda do ensino médio. Nós tivemos, no ano passado, um ano de greve de servidores, quem foi professora, pedagoga e assistente de aluno no *campi* fui eu, sabe! Então assim, eu tenho um perfil muito diferenciado, eu sou pau para toda obra...” (P7)

“Mas é do querer também, ninguém te obriga a fazer. O professor ele tem que ter essa consciência e ter essa vontade de utilizar a extensão como instrumento que auxilia no ensino, que o aluno passa a ter uma visão diferente, ele passa a ter uma visão de profissional (...) e até é diferente da pesquisa que demanda mais recursos, a extensão demanda recurso, mas os recursos são menores. Você pode realizar uma atividade de extensão com recursos escassos e, às vezes, uma pesquisa de ponta você não consegue desenvolver com recursos escassos (P8)”

A fala do docente P6 reforça a ideia de que passar por um processo seletivo via edital é condição para desenvolver atividades de extensão e que existem recursos de extensão para atividades-meio, mas não para recursos humanos. Já as falas dos docentes P7 e P8 mostram como a ideia de polivalência não só faz parte dos discursos dos documentos oficiais que idealizaram os IF, mas também se faz presente no discurso dos docentes entrevistados. Os relatos ainda permitem afirmar que os docentes identificam a intensificação do trabalho e a falta ou escassez de recursos materiais e humanos como fatores que dificultam o seu envolvimento com a extensão.

É interessante perceber que as falas dos docentes P6 e P8 apresentam concepções distintas a respeito da extensão. Na visão do professor P6, a extensão está associada ao compromisso social da instituição com a sociedade, quando, na verdade, deveria estar associada à produção de conhecimento e a torná-lo acessível (BOTOMÉ, 1996). O professor P8, apesar de perceber certa integração entre o ensino e a extensão, desassocia ambos da pesquisa. Para Cunha (2010), o ensino e a extensão são desdobramentos da pesquisa, pois são uma fonte de questionamentos que podem fazer o estudante ressignificar as experiências de sala de aula e, possivelmente, o impulsionariam para a pesquisa, isto é, a busca pelas respostas. Na mesma perspectiva,

Botomé (1996) observa que a extensão é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável.

Levando-se em conta os estudos de Botomé (1996, 2001), entende-se que a extensão não pode ser reduzida a interesses mercantis como tem prevalecido nas IES.

c) Atividades de gestão institucional

O artigo 17 do regulamento para gestão das atividades docentes do IFNMG (IFNMG, 2013d) prevê que, se o docente não desenvolver atividades de pesquisa e extensão, terá a carga horária prevista para esta finalidade distribuída entre as atividades de ensino e gestão institucional. Todas as atividades que constam no organograma institucional de cada *campus*, bem como as ações docentes em conselhos, colegiados, câmaras, comitês, núcleos e comissões de outras instituições e do próprio IFNMG são consideradas atividades de gestão institucional.

As mudanças na gestão da instituição, bem como em seu organograma, possibilitaram que mais docentes pudessem ocupar cargos ou funções na gestão da instituição. Os docentes entrevistados que já participaram ou participam de algum cargo de gestão na instituição, mesmo diante da sobrecarga de atividades desempenhadas, consideram que esta é uma experiência enriquecedora, pela oportunidade de terem uma visão mais ampla da instituição. Mas alegam que participar da gestão de uma instituição que está em pleno processo de implantação e dar aula ao mesmo tempo é uma tarefa difícil. Os gestores se sentem assoberbados ante a ausência de condições de trabalho para o exercício de atividades de gestão, às implicações sobre suas atividades de ensino e, ao mesmo tempo, responsáveis pelas respostas aos desafios impostos à instituição, como se observa nos relatos abaixo:

“(…) tem que correr atrás para adequar laboratório, para que as coisas funcionem bem. Então, muitas vezes, acaba que o coordenador tem uma atribuição, quase que um serviço, fora a parte docente, na parte administrativa também, ele tem que administrar. (...) a gente tem que correr atrás dos professores e ver com eles estão, como é que está a situação dos recursos para aulas práticas, porque os alunos cobram! E eu pretendo sair o mais rápido possível, porque a gente não tem uma secretária e é muita coisa, então você não tem paz para trabalhar suas aulas, toda hora um problema, você não consegue acalmar a cabeça.” (P1)

“(…) por falta até de recursos humanos, o gestor acaba tendo que abraçar e fazer, e isso inibe, impede. Uma grande dificuldade que eu vejo que tem hoje é essa.” (P6)

“Eu mesmo, quando estava enquanto professor, com 16 horas de aula mais cargo de gestão, minhas listas de compras de materiais de construção sempre atrasavam, porque eu não tinha tempo de sentar e fazer lista de material de

construção (...). Eu vejo muitos colegas que entram na gestão falar isso que eu vou dizer agora: todo mundo deveria passar pela gestão, tentar entender como que funciona (...) você percebe que são muitos fatores que influenciam na tomada de decisão e da execução, principalmente na execução, porque as vezes a comunidade, os estudantes, o corpo técnico e o corpo docente incitam determinados questionamentos por não entender como que funciona (...) Então não é uma má vontade ou culpa direta da administração, é o processo que nós somos obrigados a trabalhar nele que assim promove (...) o serviço público no Brasil ele tem essa morosidade de processo e eu vejo que é a grande crise da gestão(...) porque o ensino não espera, está faltando processo, está faltando professor dentro de sala de aula, não importa se demora para aprovar a liberação de vagas, para se aprovar um edital, para se abrir um concurso, para se chamar os candidatos, selecioná-los depois dar posse, e aí, não se permite essa morosidade e o processo é moroso” (P8)

Fica evidente que, por atuarem em cargos de gestão institucional, além da intensificação do trabalho, sentem-se engessados por não conseguirem resolver problemas que gostariam de resolver em tempo hábil. Além disso, sentem-se mais responsáveis que os demais docentes pelo andamento dos processos e objetivos da instituição. De um lado, suas atribuições enquanto docente-gestor e os objetivos a serem cumpridos, do outro, as questões burocráticas que entram sua gestão e as respostas que devem ser dadas à comunidade acadêmica/escolar.

Com base ainda nos relatos acima, pode-se afirmar que a intensificação do trabalho, expressa na sobrecarga de tarefas, está relacionada ao crescimento da instituição e à falta ou escassez de recursos humanos. A esse respeito, Kerr (1982) alerta que a situação mais grave que atinge os profissionais das IES é a própria falta de compreensão que têm de sua situação como trabalhadores e o desgaste de seus corpos, mentes e vidas, resultado inevitável da condição de trabalho.

4.2) Condições de Trabalho

Segundo Oliveira e Assunção (2010), “condições de trabalho” são um conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. As autoras consideram as condições de trabalho, em termos analíticos, a partir de duas dimensões:

a) condições de emprego, que se referem à natureza da relação entre o empregador (ou a empresa) e o empregado; b) as condições objetivas em que o processo de trabalho é realizado, designando, portanto, as pressões e os constrangimentos presentes no ambiente físico e organizacional em que as tarefas são desenvolvidas (ASSUNÇÃO, 2010 *apud* OLIVEIRA, ASSUNÇÃO, 2010).

Desse modo, as condições de trabalho aqui estão sendo entendidas como o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho do docente na instituição, sendo eles materiais ou imateriais.

A seguir, serão apresentadas evidências sobre as condições de trabalho dos docentes do IFNMG, expressas nas condições de empregos, nas condições materiais, no quadro de pessoal da instituição, no tempo de trabalho e formação dos docentes, nas relações sociais vivenciadas por eles, na forma como são avaliados, na relação que têm com os APL e em suas formas de organização política e sindical.

a) Condições de emprego

No que se refere às condições de emprego, é possível destacar três dimensões de análise no trabalho docente no IFNMG.

A primeira dimensão diz respeito às condições de contratação destes docentes. Em 2014, 606 dos docentes atuavam no IFNMG, sendo que 488 (80%) em cargos efetivos, 78 (13%) em cargos de professores substitutos e 40 (7%) em cargos de professores temporários. Como se pode verificar, 20% dos docentes contratados no IFNMG atuam em regime horista.

A Medida Provisória nº 525/2011 limitou o percentual de professores substitutos a 20% do total efetivo e, de acordo com a metodologia do “Banco de Professor Equivalente”, dada pelo Decreto nº 8.259/2014, o IFNMG dispõe de 127 vagas de professor substituto. Como se pode perceber, essas vagas estão distribuídas entre as unidades de ensino, proporcionalmente ao quantitativo previsto de vagas de professor efetivo.

Tal como o exposto no capítulo 3 desta dissertação, os docentes contratados como temporários e substitutos estão sujeitos a uma maior precariedade. No IFNMG, há relatos de que estes docentes, em alguns casos, recebem um alto número de aulas para ministrar, de modo que, de um lado, substituem a força de trabalho ausente e, de outro, aliviam a intensa carga horária de trabalho dos docentes efetivos.

A segunda dimensão é com relação à remuneração dos docentes. Quando se perguntou aos docentes se estavam satisfeitos com o salário que recebiam, a maioria considerou que, somando as gratificações a que têm direito com o seu salário base, recebiam um salário que satisfazia às suas necessidades. Quase todos consideraram que têm um bom salário quando compararam a sua remuneração com a de outros docentes

da esfera pública (municipal e estadual). Mas, quando comparam o seu salário com a de outros profissionais da esfera federal que têm menos atribuições e/ou menor nível de qualificação, constata-se uma situação de desvantagem. Alguns explicitam a desvalorização salarial dos docentes das redes públicas (estado) e a necessidade de corrigir a defasagem existente. Os relatos abaixo demonstram essas compreensões.

“Eu não considero o salário de professores, servidores em geral, um salário ruim, se for fazer uma comparação com o rendimento da população em si. É um salário que eu acho muito compatível com a profissão, eu mesmo não tenho a reclamar hoje, mas agora cabe, certamente, às pessoas se qualificarem, correr atrás” (P10)

“(…) a gente sabe que o exercício da profissão com todas as suas atribuições é muito maior do que se imagina e até mesmo do que se prescreve a lei; porém, comparando com outros servidores públicos federais, a gente não ganha um bom salário, se for comparar com outras esferas (…) outros servidores públicos federais do administrativo direto que tem menos atribuições, vamos assim dizer, e tem salários muito maiores do que os de docente,” (P8)

“(…) Então você nunca está satisfeito com o que você ganha, mas em comparação ao país e outros cargos, eu acho que o professor não ganha mal (...). Mas, quando eu comparo o professor com alguns cargos que fazem muito menos (...) a gente ganha mal. Comparação: Ministério da Ciência e Tecnologia e os professores universitários e do Instituto (...). Eu estou satisfeito razoável, quando eu comparo com os demais. Eu não estou satisfeito, quando eu comparo com outros. A parte também, eu acho que professor do estado deveria ganhar como a gente.” (P3)

Alguns docentes admitem ter um bom salário, comparativamente aos patamares regionais e nacionais, mas o atribuem ao fato de possuírem o título de doutor e a uma intensa carga horária de trabalho, expressando, desse modo, a incorporação da lógica meritocrática, que embasa as políticas em curso. Ainda assim, muitos manifestam o desejo de ganhar mais, do mesmo modo que explicitam a responsabilidade, a precariedade de condições e a intensificação do seu trabalho. É o que se pode inferir com os relatos abaixo:

“Sou uma pessoa o seguinte: eu estudei, eu fiz mestrado, eu fiz doutorado, mais eu tenho que olhar. Ganho bem?! Ganho! Queria ganhar melhor?! Gostaria, só que nós temos que ver o patamar regional, o patamar nacional. Então, quando eu olho para o meu salário e vejo hoje o que é uma base de salário-mínimo, eu falo assim: eu ganho bem, lógico que eu gostaria de ganhar melhor.” (P5)

“Eu posso dizer que eu estou satisfeito, dá muito trabalho, dá, mas é uma forma da gente sentir também bem e corresponder com que a gente recebe” (P1)

“(…) diante da responsabilidade do que se deve fazer e dadas as condições, o potencial e o papel responsável do docente, do educador ele é vasto e sério, a contrapartida é muito grande (...) mas também o que eu ganho é devido uma grande demanda de carga horária de trabalho (...) na média geral, a gente está acima das oito horas. Eu diria que pra cima de dez horas, porque a gente quer

ver as coisas acontecerem e ao mesmo tempo, não quer deixar a peteca cair (...)" (P6)

Na terceira dimensão, a carreira do professor EBTT foi analisada na perspectiva do docente do IFNMG. A estabilidade do serviço público e a possibilidade de progressão vertical e horizontal no plano de carreira foram apontadas como pontos positivos. Como um impasse, está a possibilidade de aumentar o salário via RSC¹²⁶. Vale lembrar que a concessão do RSC no IFNMG, desde abril de 2014, tem regulamentação própria¹²⁷ e, apesar de ser categórica em afirmar que o RSC não substitui a obtenção de títulos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), ela não é percebida assim pelos docentes. Entre os docentes do IFNMG, difundem-se percepções diferentes sobre o RSC. Para alguns, é uma oportunidade de ter o seu trabalho reconhecido e conseguir aumento do salário sem ter que enfrentar árduos anos de estudos em cursos de mestrado ou doutorado; para outros, é uma estratégia do governo para diminuir custos e gastos com a formação em serviço e, até mesmo, diminuir a busca pela qualificação. Assim, para alguns, representa a oportunidade de ter a sua experiência e competências reconhecidas e valorizadas. Para outros, ela pode inibir a busca por qualificação na instituição. É o que demonstram os relatos abaixo.

"Olha, se eu falasse com você aqui, há um tempo atrás, eu falaria: vou fazer um doutorado, eu estou insatisfeita querendo ganhar mais, pois vou aposentar com um salário melhor! Porque a gente sempre quer. Mas, hoje eu to com a RSC, eu estou mais tranquila." (P4)

"Também ele vai abrir mão da questão da formação. Eu acredito que seja isso, não precisa mais de ter formação, muitas pessoas não vão buscar e essa coisa vai criar impactos (...). O governo, ele tem muito gasto com essa questão de a pessoa fazer um doutorado: tem que contratar um substituto, às vezes tem que pagar e tudo, então isso é cálculo (...)." (P2)

"O ponto positivo de início é da valorização do professor pelo seu desempenho de qualidade na educação e também de qualificação, mas infelizmente, se por um lado o governo começa fazer isso, depois ele nega. Ai vem uma crítica expressiva nas alternativas que ele vem dando, compensação burlando um plano de carreira realmente efetivo." (P6)

"Agora teve essa RSC que eu tenho algumas reservas, mas é uma conquista! Só acho que ela precisa ser redimensionada (...) agora pega um menino com três anos e dá uma RSC! Você me desculpa, é encerrar a busca pela qualificação. Quer queira, quer não, qualificação implica avanço salarial." (P7)

126 Reconhecimento de Saberes e Competências aos docentes pertencentes ao Plano de Carreira do Magistério EBTT.

¹²⁷ Regulamento da avaliação e fluxo de procedimentos para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências aos docentes pertencentes ao Plano de Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. Disponível no *site* da instituição: <http://www.ifnmg.edu.br/institucional/comissoes/cppd/rsc> Acesso: 05 jun. 2015.

Neste ponto, é importante refletir sobre o real sentido e finalidade da RSC na carreira destes docentes. A instituição desse reconhecimento deve ser avaliada para que não sirva como um inibidor ou divisor que impossibilite os docentes da EBTT saírem para processos de qualificação. Além disso, sendo este um processo que só atende aos profissionais EBTT, torna-se mais uma diferença entre os demais profissionais federais.

Certamente, por este e outros motivos é que alguns docentes do IFNMG percebem a cisão das carreiras do Magistério Superior com o Magistério EBTT, expressa no atual plano de carreira. Percebem também que tal cisão contribui para a desvalorização dos docentes EBTT. Para eles, não há isonomia de fato entre as carreiras e, em comparação com os docentes do Magistério Superior, são menos valorizados perante a sociedade. A ausência da isonomia é, para alguns, sobretudo os que apresentam participação sindical mais ativa, objeto e motivo para a luta da categoria. Isso é salientado no relato de um docente sindicalista:

“Hoje existe uma coisa que me desagrada, assim, essa cisão da carreira; você tem a impressão que vale menos que um professor que está dando aula numa universidade. (...) Só que eles têm uma, é diferente do ponto de vista da carreira, como fossem, são duas carreiras. Eu acho a questão da isonomia é uma coisa que precisa trabalhar, não sei quando vai chegar, precisa de luta para chegar o momento de resolver isso.” (P2)

A luta é por uma carreira única, chamada de Professor Federal¹²⁸, pautando-se na compreensão de que quem atua na educação básica ou superior exercem as mesmas funções.

Os docentes também identificam algumas falhas na progressão da carreira. Percebem que, enquanto alguns têm possibilidade de chegar cedo à posição de professor titular, por terem ingressado na carreira com o título de doutor, outros nunca poderão chegar a essa classe.

O SINASEFE analisou as mudanças promovidas em 2012 no plano de carreira dos docentes EBTT e identificou duas alterações que podem ser consideradas como “armadilhas”. Primeiro, o número de níveis remuneratórios da tabela salarial diminuiu de 16 para 13, mas, para progredir na carreira, o docente terá que permanecer em um nível por 24 meses, quando antes o prazo era de 18 meses. Assim, o tempo para que o docente chegue ao topo da carreira foi prolongado. Segundo, na progressão do docente entre os níveis, um docente, exceto os doutores, nunca poderá chegar ao topo da

¹²⁸ Bandeira também levantada pelo ANDES-SN.

carreira, contrariando o que já está estabelecido com a progressão por tempo de serviço, o que se configura em um retrocesso nos direitos já existentes¹²⁹. Esta situação tem contribuído para conflitos, greves e apresentação de propostas dos sindicatos nacionais para recuperação da carreira, não só EBTT, mas também do Magistério Superior que enfrenta problemas similares.

b) Condições materiais

A transformação em IF ofereceu, aos antigos EAF Salinas e CEFET Januária, mais condições de investir nas suas instalações físicas. Termos como “mudança drástica”, “mudou muito”, “mudou totalmente”, “aumentou”, “cresceu”, “maior” e “ampliou” caracterizam o processo de estruturação física do IFNMG na perspectiva dos docentes.

Mas, nas falas dos docentes, também surgem indícios de que esta estruturação vem acontecendo em um processo desorganizado e mais lento do que a expansão de cursos, como é possível constatar com os relatos abaixo:

“No meu ponto de vista, não foi significativa a expansão da estrutura (...) teve uma expansão muito rápida do curso, e uma expansão muito vagarosa de estrutura para gerar, para ele rodar o suficiente.” (P3)

“Enquanto Escola Agrotécnica, a escola, como escola era mais organizada. Depois que passou para Instituto, devido ao crescimento que teve os próprios administradores não estavam preparados. Os próprios professores que já atuam, eles não estavam preparados para o crescimento (...) tão rápido como foi, como aconteceu, (...) talvez tenha sido essa a falta de preparo para receber uma instituição (...) então essas mudanças, essas dificuldades nós sabemos que, em qualquer situação, elas teriam que acontecer (...). Ainda não está funcionando de forma adequada. Isso demorará uns 10 anos. Não é de um dia para outro.” (P5)

Além disso, é possível perceber, com a fala do professor P5, que o processo de constituição da instituição e expansão dos cursos é tenso e faltam condições básicas para o funcionamento. O crescimento do número de salas de aula, por exemplo, não levou em conta as necessidades do professor. Os envolvidos no processo ainda estão aprendendo a ser IF, aprendendo a lidar com o crescimento da instituição, como retratam os relatos abaixo:

“a estrutura em si (...) ela suporta e vai suportar, porque nós estamos vendo a expansão, construção de novos prédios, a capacitação docente, que é recorrente, então eu creio que, com o passar de, ai , umas três ou quatro turmas de formandos, os cursos superiores vão se consolidando, na medida que vão amadurecendo...” (P10)

¹²⁹ Cf. *Site* do SINASEFE disponível em: <http://www.sinasefe-sc.org.br/templates/80/noticia_visualizar.jsp?idEmpresa=89&idNoticia=13761&idUser=11669&idCategoriaNoticia=0&area=1> Acesso em: 11 jun. 2015.

“(...) nos antigos ainda tem, pelo menos, o espaço pra professores; nos novos *campus*, só existe sala de aula e sala de professor, sem condição mínima! Nós não temos um banheiro no *campus*, que não seja conjunto. Nós não temos uma ducha, e quer que a gente fique o dia inteiro! Então há uma precariedade no espaço físico de trabalho, em específico nos campi novos (...). Pensou-se em sala de aula, pensou-se em tudo, mas não pensou nas pessoas que gestam, em especial, o professor dentro dessas instituições. A gente está numa sala quentíssima, os setores administrativos já estão todos climatizados, a gente não tem. Então, com o calor em que nós vivemos nessa região não é fácil.” (P7)

“(...) N¹³⁰ laboratórios que devem ser construídos que já estão para formar turmas e as turmas não passaram por eles, os que têm você não consegue cumprir o plano de ensino porque faltam reagentes, falta equipamento (...) manutenção é muito difícil de conseguir, treinamento é muito difícil de conseguir.” (P3)

“Do ponto de vista de recursos, é o comum para todos a dificuldade de conseguir recurso para implantação de obras, para construção de espaços específicos para unidades de ensino superior, laboratórios, algum outro aparato físico que é específico para outro curso, a própria biblioteca demorou-se para conseguir. É o que eu vejo que mais atrapalha (...) o maior empecilho pra que tudo flua melhor. E que deveria ser planejado (...) mas a gente tem escassez de mão de obra, tem um número reduzido (...) o número de técnicos que a gente tem não suporta a nossa demanda, isso em todos os setores (...) é muito comum a gente comprar materiais de consumo e, às vezes, até permanente para aula prática do bolso (risos), porque a gente tem certeza da qualidade da aula.” (P8)

Os docentes percebem que a infraestrutura está se adequando à realidade de seus cursos e da demanda da instituição, mas, ao mesmo tempo, eles sofrem sem condições adequadas para trabalhar. Em um momento de desabafo, o docente P7 observa que não se pensou no docente e em suas condições de trabalho no momento de implantação do *campus*. A falta de laboratórios específicos para algumas aulas é uma queixa constante nas falas dos docentes, o que causa prejuízo ao docente e aos estudantes. Além da falta de laboratórios, há queixas com relação à manutenção dos laboratórios existentes. Em alguns casos, o docente, para evitar maiores prejuízos ao estudante, investe dinheiro do próprio bolso em materiais para suas aulas. Alguns docentes atribuem as causas deste transtorno à falta de profissionais que trabalhem no planejamento, aquisição, manutenção e execução destas atividades.

A falta de condições, não só materiais, como também estruturais e de recursos humanos, tem influência direta sob o trabalho dos docentes e os coloca, frequentemente, em situação de precariedade.

c) Quadro de pessoal

¹³⁰ Usa o termo “N” como variável indefinida.

Desde que o IFNMG foi criado, houve um aumento significativo no número de servidores na instituição, como se pode observar na Tabela 17.

Tabela 17: Número de Servidores do IFNMG 2008/2014

Ano	Servidores		
	EAF Salinas	CEFET Januária	IFNMG
2008	125	156	281
2014	-	-	794

Fonte: Banco de dados do IFNMG - Acesso: 10 dez. 2014

Mas este aumento não é suficiente para atender a todas as demandas advindas da “ifetização” e da expansão de cursos. Atualmente, existem 606 docentes e 488 técnico-administrativos espalhados pelos *campi* do IFNMG e as queixas são, principalmente, com relação à carência e insuficiência de funcionários técnico-administrativos.

O Relatório de Gestão do ano de 2014 (IFNMG, 2015) admite que o quadro de servidores técnico-administrativos, principalmente, aqueles cargos envolvidos nas atividades-meio¹³¹ da instituição, é insuficiente para atendimento das necessidades, frente ao processo de expansão do IFNMG

Quanto ao quadro de docentes, o relatório supracitado considera que o quantitativo disponível até o final de 2014, somado aos cargos que se encontram em processo de provimento no início do ano de 2015, deve atender satisfatoriamente às necessidades das unidades do IFNMG em funcionamento e com oferta ativa de cursos. Mas admite também que “há quem argumente o contrário e que, em breve, será necessário um aumento no quantitativo de docentes” (IFNMG, 2015). Certamente, o relatório se refere a relatos e reivindicações dos gestores e docentes que, tal como o entrevistado P3, identifica casos em que ainda faltam docentes para atender a demandas bem específicas de alguns cursos:

“Eu vejo que em algumas faltam, e outras áreas não precisava, faltam bons professores em algumas cadeiras específicas. São cadeiras específicas dos meus cursos, que a lei obriga, mais é difícil de contratar porque o cara está só aqui, então falta muito professor no quadro específico, falta muito professor.”(P3)

E, até mesmo nos serviços de limpeza, higiene, vigilância e locação de mão de obra, que hoje são desempenhados por trabalhadores terceirizados¹³², alguns *campi*

¹³¹ Atividade necessária, mas não é inerente ao ensino.

¹³² Súmula 331 do Tribunal Superior do Trabalho (TST), Lei nº 8.666/1993 e Decreto nº 2.271/1997.

do IFNMG têm enfrentado inúmeras dificuldades, principalmente, no que tange à falta de cumprimento das obrigações contratuais pelas empresas que contratam esses trabalhadores. Segundo o Relatório de Gestão de 2014 (IFNMG, 2015), isso tem resultado na abertura de inúmeros processos administrativos para apuração de infrações contratuais e aplicação de penalidades, bem como em inúmeras ações judiciais para consignação em pagamento, com vistas à regularização das verbas trabalhistas devidas aos empregados vinculados aos referidos contratos. Os docentes também percebem essa situação e são solidários, como evidenciam os relatos abaixo:

“O número de terceirizados é o número primeiro não atende, porque a instituição como eu falei antes, cresceu enormemente. Mas, o número de servidores, terceirizados, não vem na mesma proporção dessa dependência, além de ser uma condição de trabalho precarizada (...) a condição deles de trabalho, as empresas não têm honrando o respeito e a organização como tal, tanto em nível de salários, como em condições de trabalho.” (P6)

“(...) a figura do terceirizado é um sofredor; hoje, ele está, amanhã ele não está! Só empresa corrupta (...) o terceirizado ele é uma política bastante equivocada, no meu ponto de vista, da lógica capitalista de racionalização de custos, e que na verdade, para mim, é uma ilusão que gera muito mais custos, porque é tanto problema! Tão caro esses serviços que essas empresas cobram e são péssimas para os funcionários, os funcionários são tão maltratados, explorados!” (P7)

“Eu acho que Instituto tinha que olhar isso, algumas empresas elas submetem a esses trabalhadores a condições, bem, não pagam determinados (...) um dia desse aí, o pessoal pediu para fazer uma vaquinha¹³³ para comprar cesta para o pessoal que não estava recebendo direito. Mas é um problema que o Instituto tem que olhar também.” (P2)

Vale destacar que essa situação dos terceirizados tende a se agravar e alcançar os docentes com a aprovação do Projeto Lei nº 4.330/2004, que aguarda apreciação do Senado Federal¹³⁴, conforme já foi mencionado no capítulo anterior desta dissertação. Antes, sob regulamentação da Lei nº 8.666/1993 e do Decreto nº 2.271/1997, a terceirização restringia-se ao repasse a empresas privadas especializadas de determinadas atividades-meio ou atividades executivas e burocráticas de apoio (serviços administrativos), realizadas no âmbito interno da administração pública, a fim de que o ente ou órgão público pudesse se empenhar nas suas competências finalísticas dispostas em lei. A versão inicialmente apresentada do Projeto Lei nº 4330/2004 permitia a

133 Esta é uma expressão da língua portuguesa comumente utilizada na linguagem coloquial e significa “juntar dinheiro com a ajuda de várias pessoas com a intenção de atingir um determinado objetivo ou comprar alguma coisa”.

¹³⁴ Informação disponível no *site* da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=267841>> Acesso em: 02 jul. 2015.

terceirização em qualquer atividade de uma empresa, desde que a contratada estivesse focada em uma atividade específica. Mas, em meio a protestos populares contra a terceirização nas ruas e nas redes sociais, alguns termos do projeto foram mudados e as empresas públicas foram excluídas dos efeitos nocivos previstos pela matéria. Entretanto, paralelamente, o STF aprovou medida que considera constitucional a lei de publicização, aprovada em 1998, que impôs ao país o modelo de parceira público-privado, possibilitando o fim do concurso público para as áreas sociais dos governos, da estabilidade e a contratação de servidores terceirizados em qualquer atividade, por meio das organizações sociais, como já foi discutido.

O IFNMG e as IFES estão seriamente atingidas por essa medida, que pode por fim à universidade pública e gratuita, assim como ao magistério público em geral.

Sob os efeitos do processo de expansão, ocorrido sem o planejamento adequado, sem o investimento necessário em infraestrutura, nem aumento do repasse para contratação de pessoal e pagamento dos trabalhadores terceirizados, e das consequências da mercantilização da educação no favorecimento da flexibilização¹³⁵ dos contratos de trabalho, os problemas de estrutura e realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão tornam-se suscetíveis e frequentes nessas instituições.

d) Tempo de Trabalho

As falas dos docentes entrevistados convergem na consideração de problemas que, embora tenham existência anterior, agravam-se após a criação do IFNMG¹³⁶, no que se refere à intensificação do trabalho. A relação entre número de estudantes e número de professores e o número de disciplinas por docente são apontados como fatores de tensão. Foi possível perceber também que a multiplicidade de atribuições e a própria natureza complexa do fazer docente na EPT e na ES acarretam intensificação e autointensificação¹³⁷ do trabalho dos professores, muitas vezes, justificada pelo gosto que a atividade apresenta. A atividade de ensino aparece como a mais leve, enquanto a gestão, a pesquisa e a extensão são percebidas como penosas. É o que se pode depreender com os relatos abaixo:

¹³⁵ A esse respeito Cf.: Serafim (2011).

¹³⁶ Considerando a relação quantidade de estudantes em relação à força trabalho o regulamento para gestão das atividades docentes (2013d) orienta que seja respeitado o máximo de 20 estudantes por docente. Segundo levantamento de dados realizados pela Pró-reitoria de ensino do IFNMG, este indicador é respeitado em todos os *campi*. Como era antes?

¹³⁷ Segundo HYPÓLITO (2007), desde a perspectiva do novo gerencialismo, a partir da qual as pessoas não são apenas governadas, mas autogovernadas, o discurso neoliberal constrói uma ideia de um profissionalismo complexo, que exige cada vez mais intensificação e, por assim dizer, autointensificação.

“Às vezes você trabalha um pouco a mais, mas acaba adequada, é aquela coisa, gostar do que faz.” (P1)

“Estou aqui, ontem de madrugada, um me manda: professora, me ajuda fazer um projeto de outro curso que eu to fazendo fora do Instituto. E, aí, quem é que me paga? A hora me paga?” (P7)

“(…) de certo ponto, cansativo (risos) pelo acúmulo que é. Eu lembro que eu tinha vários orientandos que nos acompanhavam, no dia a dia. Eles falavam assim: Nossa, professor! Vocês fazem tanta coisa! O aluno, às vezes, não imagina a quantidade de atribuição que o docente tem, e eu brincava com eles: ah! Regência de classe é parte mais gostosa, é mais tranquila, é a mais fácil, o extraclasse que é penoso, que dá mais trabalho.” (P8)

Nota-se que os docentes reconhecem que, na prática, trabalham mais horas do que as contabilizadas pelo plano de atividades docentes¹³⁸. Observa-se também que, em meio a intensificação do trabalho, ficam divididos entre o sofrimento de se desgastarem em horas de trabalho e o prazer de exercerem a docência. Neste ponto, evidencia-se a dimensão humano-social¹³⁹, que abriga as relações que se estabelecem durante o exercício da docência, os vínculos e o envolvimento afetivo-emocional.

Há que destacar as múltiplas atividades que muitos docentes desempenham, com vistas a conseguir uma remuneração extra que complemente a sua renda, como, por exemplo, no programa PRONATEC, no PIBID, em correções de provas ou redações do ENEM, na elaboração de provas para processos seletivos, vestibular ou concursos públicos, dentre outros. Essa multifuncionalidade contribui com a sobrecarga que causa a intensificação e precarização do trabalho docente na instituição. É o que se pode inferir com o relato abaixo:

“(…) quando eu trabalhei no PRONATEC, a minha carga horária foi a mesma (...). Por exemplo, eu trabalhava de manhã e de tarde, PRONATEC eu trabalhei a noite, ou as horas em que eu estaria ociosa. (...) Olha, tudo bem que foi um recurso extra, mas o tempo talvez não foi suficiente. (...) eu trabalhei mais do que eu coloquei no papel, entendeu? Hoje eu faria diferente se eu fosse trabalhar.” (P4)

“Nós sabemos como é a disputa por programas. Bolsistas esvaziam o campo de lutas. Você trabalha mais, isso quem trabalha, porque tem quem recebe bolsa que também não faz nada. Mas, no geral, hoje o PIBID vai ser um grande ponto. Eu acho que merece um grande ponto de reflexão do Governo Federal hoje. Que torneira é essa que abriu e como que ela está sendo de fato gestada?” (P7)

¹³⁸ Ficha onde são contabilizadas as horas dedicadas às atividades docentes, anexa ao Regulamento para Gestão de Atividades Docentes do IFNMG (IFNMG, 2013d).

¹³⁹ Concepção apresentada pelo Capítulo 3 desta dissertação.

O PIBID e o PRONATEC são programas de naturezas distintas, como já foi demonstrado neste trabalho, mas pode-se indagar: por que eles geram uma remuneração extra e não são contabilizados na carga horária de trabalho semanal prevista por lei aos docentes do IFNMG? Ora, eles contribuem para a intensificação e autointensificação do trabalho e sujeitam os docentes a situações de precariedade de contrato de trabalho, em um contexto de restrição geral da política salarial do setor, colocando em jogo as condições de trabalho e, conseqüentemente, de saúde do docente e o próprio sentido da educação pública, gratuita e de qualidade social.

e) Formação

Nos últimos anos, a formação docente tem sido anunciada pelos reformadores educacionais, pelos gestores dos sistemas de ensino, pela mídia, como medida necessária e prioritária para a melhoria da qualidade da educação. Essa ênfase é também encontrada na produção acadêmica e nos discursos de sindicatos docentes. Contudo, essa ênfase não se verifica em outros elementos constitutivos da valorização do magistério (LEHER, 2010), como na remuneração (CIRILO, 2012), e nos vínculos empregatícios, por exemplo.

Isso se expressa em uma grande profusão de programas voltados a oferecer formação pedagógica ou de professores, que vêm sendo desenvolvidos pelo Governo Federal e por governos locais.

As avaliações do resultado desse conjunto de formações oferecidas têm apontado o seu reduzido impacto sobre o cotidiano das escolas, sobre o trabalho e sobre a efetiva valorização dos docentes (GATTI, 2000; DIAS-DA-SILVA, 2005; LIMA, 2006; NOGUEIRA e BRITO, 2007; FAVRETO, 2007; TAFFAREL, RODRIGUES e MORSCHBACHER, 2013).

A despeito dessa contradição, a busca pela formação dos professores tem apresentado índices crescentes, e isso se expressa também nos IF. Ao longo do período de 2010 e 2014, o quadro de docentes do IFNMG se compõe, em sua maioria, por docentes com pós-graduação *stricto sensu*, como se pode verificar na Tabela 18.

Tabela 18: Formação dos Docentes efetivos e temporários em Exercício do IFNMG 2010- 2014

Nível de Formação	Docentes				
	2010	2011	2012	2013	2014
Sem Graduação	0	0	0	0	0
Graduação	34	38	31	46	49
Especialização	113	140	157	195	198
Mestrado	99	138	147	172	205
Doutorado	19	31	39	66	76
Total	265	347	374	479	528

Nota: Os números englobam todos os docentes efetivos e temporários. Não foram contabilizados os substitutos.

Fonte: Banco de dados do IFNMG – Acesso: 15 mai. 2015.

Enquanto em 2010, 45% dos docentes possuíam mestrado ou doutorado, em 2014, o percentual dos docentes com essa formação aumenta para 53%. Nas entrevistas, muitos docentes afirmaram considerar positivas as possibilidades de formação em serviço que a instituição lhes oferece na rede federal, apontando os ganhos que esta representa aos servidores TAE e docentes. Este é um dos pontos positivos citados por eles na nova condição de instituição, como se pode constatar com as falas abaixo:

“Melhorou muito também a formação de professores, você pegava a antiga Escola Agrotécnica, a maioria graduação, no máximo uma especialização, um mestrado, um ou outro, quando eu entrei aqui só tinha um professor com doutorado.” (P3)

“As pessoas têm adquirido uma qualidade, a capacitação dentro do Instituto tem sido uma tônica, ninguém pode reclamar, eu vejo todo mundo reclamando de tudo, mas eu acho que tem vantagens no campo da formação, que outros espaços; onde que, no município e no estado, existe a política que o Governo Federal implantou de qualificação? Onde que, há cinco anos, os técnicos administrativos gozavam da prerrogativa de fazer uma qualificação? Então, hoje, a gente tem conquistas muito pontuais e isso tem agregado muito valor para nós.” (P7)

Em 2014, afastaram-se, para mestrado, 43 docentes e sete técnicos administrativos e, para, doutorado 31 docentes e um técnico administrativo. Nos casos dos afastamentos de docentes, em sua maioria, foram contratados professores substitutos. Em relação ao afastamento de técnicos administrativos, tais liberações foram feitas mediante o remanejamento das atividades nos respectivos setores de atuação dos servidores (IFNMG, 2015), o que implica na sobrecarga dos demais servidores.

Não foi possível, durante a pesquisa, consolidar dados sobre a formação pedagógica destes docentes, mas, em algumas falas dos mesmos, surgiram indícios de que há docentes sem formação pedagógica atuando nos cursos superiores e, inclusive, nas licenciaturas. Professores bacharéis e/ou tecnólogos sem formação pedagógica estão formando docentes para atuar na educação básica, como se pode perceber com os relatos abaixo:

“Então assim, nós tivemos professores que trabalhavam na licenciatura sem eles saberem de fato a dimensão do que é a formação de professores! Eles eram formadores que precisavam ser formados. Bacharéis que nunca foram licenciados, e que estavam numa discussão de licenciatura. Então isso aí, pra mim, é um dos grandes problemas.” (P7)

“Temos dois problemas: o primeiro é uma qualificação dos docentes para que possam estar atuando dentro das proposições da atividade docente: que é atuar em ensino médio e ensino superior, uma vez que nós temos uma prática docente verticalizadora ¹⁴⁰(...) O segundo, a dificuldade que a gente observa dos bacharéis em atuarem como docente. Então, somos uma instituição de ensino, e o que eu observo é que falta essa formação pedagógica dos docentes bacharéis nesse aspecto e também essa formação contínua...” (P1)

O problema da formação pedagógica para docentes no IFNMG também é significativa e advém do processo de seleção dos professores, e acarreta dificuldades de planejamento, em detrimento da alta demanda de trabalho da instituição.

f) Relações Sociais

As relações sociais prevalentes no IFNMG expressam as relações sociais vigentes e hegemônicas na sociedade e conflitos movidos por diferentes motivações. Os docentes entrevistados afirmam que tais relações são marcadas por tensões, identificadas no cotidiano do trabalho, mas destacam que estas foram intensas durante o processo de transformação em Instituto.

Foram relatados dois tipos de conflitos: um entre docentes e outro entre docentes e gestão.

Entre os docentes, o principal ponto de tensionamento se situa entre os novos docentes e os veteranos. Os docentes veteranos têm experiência acumulada, trazem consigo a história, a trajetória e a experiência adquiridas nos tempos de EAF Salinas e CEFET Januária e querem que isso seja respeitado. Pelo maior tempo de trabalho, têm maior capacidade de comparação e de análise da modernização imposta. Os novos docentes chegaram formados pela cultura produtivista e, com pouca ou

¹⁴⁰ Chama de “prática docente verticalizadora” a atuação na verticalização do ensino, da educação básica à pós-graduação.

nenhuma perspectiva histórica sobre o trabalho e sobre a organização político-sindical dos docentes da instituição e, por conseguinte, com menos parâmetros para a análise e crítica da modernização. Já entram em uma instituição que têm objetivos e finalidades, possui uma nova identidade e muitas ações e projetos para serem construídos.

É possível perceber, de um lado, a dificuldade que os docentes veteranos encontram para assimilar as mudanças, sobretudo, por seu caráter impositivo e, de outro, dos novos, de responderem às múltiplas demandas. É o que se pode perceber com os relatos abaixo:

“Logo, no início, a gente teve uma reunião que essas questões foram colocadas, ou seja, essa dimensão de um certo conflito entre os novos e os antigos (...) algumas pessoas cobrando que os novos não se empenhavam, não sei o quê que era... As pessoas da cidade ou os antigos que realmente carregavam a Instituição e aí assim (...) remete um pouco essa dimensão no ponto de vista da escola, como que ela tem uma história de sessenta anos, então isso não se refuda simplesmente porque mudou (...) ah, o determinado laboratório pertence a uma pessoa, determinada estrutura é daquela pessoa” (P2)

“O novo e o antigo: sempre quem está chegando está começando tudo de novo, achando que nunca houve nada, e não há um regaste histórico neste sentido, do que houve de positivo, do que houve de negativo, do que se pode aproveitar e dar continuidade, é reestruturar.” (P6)

“Hoje eu analiso que é muito mais fácil trabalhar em um *campus* novo, do que no *campus*, como diz, mais velho entre aspas. Eu, por exemplo, se fosse para eu escolher, voltaria para o *campus* novo, porque eu acho muito mais fácil de trabalhar, as relações interpessoais são melhores para se trabalhar e isso motiva muito (...) na verdade, existe, entre aspas, um dogma, aquilo que realmente tem que ser seguido, que os *campi* mais velhos (...) já são decididas de cima pra baixo (...) os *campi* novos, por ter mais liberdade pra trabalhar, ter muito mais espaço pra crescer (...) mas as pessoas acham que os *campi* mais velhos têm mais experiência e que os *campi* novos deveriam seguir, eu não levo essa consideração, (...) os *campi* novos propiciam ao servidor, eu acho, mais comodidade, mais desafios para trabalhar, as relações interpessoais são muito facilitadas pelo tamanho do *campus*.” (P10)

Os novos docentes se sentem incomodados por não serem ouvidos ou por não conseguirem conquistar um espaço onde já havia pessoas que desempenhavam certos papéis e certas ações, e que buscam manter tais espaços sob seu controle. Mas a busca de espaços por parte dos novos docentes pode também indicar o caráter competitivo introjetado por esses sujeitos, formados no contexto do produtivismo acadêmico.

Os relatórios de observação e alguns relatos já apresentados neste capítulo apontam ainda conflitos entre os servidores da instituição, provocados por disputas existentes com relação à participação em programas, como o PRONATEC. Os programas

desta natureza, cuja participação implica em retribuição econômica, seduzem com valores atrativos os servidores, mas também os sujeitam a autointensificação do trabalho.

Tais programas dividem opiniões e estabelecem cenários de disputa por espaço para trabalhar, por concepções divergentes e por cargos na gestão e execução do programa. São muitas as dificuldades impostas por esse programa ao IFNMG e o relatório de gestão do exercício de 2012 (IFNMG, 2013g) evidencia algumas dessas dificuldades, apresentando uma face perversa da implantação deste tipo de política.

Segundo o relatório supracitado, as responsabilidades no processo de seleção do programa Bolsa-Formação do PRONATEC por parte das instituições demandantes não foram cumpridas, e isso prejudicou o desenvolvimento do programa. As aulas que iniciaram em março de 2012 só puderam contar com recursos do programa no segundo semestre do ano. Enquanto isso, o IFNMG era quem subsidiava algumas despesas do programa para mantê-lo em funcionamento. Essa demora desmotivou os professores do programa, que trabalharam meses sem receber e, sobretudo, desmotivou os estudantes que dependiam da bolsa prometida pelo programa, que por sua vez, deveria custear as suas despesas com transporte e alimentação durante o curso. Como consequência, o relatório cita uma elevada taxa de desistência por parte de muitos estudantes, que não possuíam condições de pagar as despesas citadas.

O relatório (IFNMG, 2013g) afirma que, por se tratar de um programa com atividades com jornada de trabalho extraturno, O PRONATEC transmite a ideia de que não é institucional; assim, suas atividades não seriam prioritárias em relação às demais, o que também prejudicou o seu desenvolvimento. Soma-se a isso o fato de as atividades serem desenvolvidas fora da jornada habitual de trabalho. Como resultado, os cursos sustentados pelo programa sofreram com a morosidade na abertura dos processos licitatórios para aquisição de materiais, bem como na descentralização e execução dos recursos.

O referido relatório informou ainda que não houve capacitação técnica da equipe gestora do programa e que a maior parte das unidades do IFNMG, sofreu com a indisponibilidade de salas de aulas adequadamente estruturadas, nos *campi* ou município e com a inexistência ou inadequação de um espaço próprio para o desenvolvimento das atividades da equipe administrativa e pedagógica do programa. Além disso, o Programa afetou significativas atividades regulares dos *campi* do IFNMG, como tem demonstrado este capítulo até aqui.

Ainda com relação às dificuldades de gestão do PRONATEC no IFNMG, alguns *campi* sofreram com a carência de profissionais qualificados na região para atuarem no programa (professores); em quase todas as cidades de abrangência do IFNMG, o sistema de transporte público coletivo apresentou-se como ineficaz ou inexistente e o funcionamento ineficiente do SISTEC¹⁴¹ para a manutenção da frequência dos estudantes e inserção dos demais dados solicitados prejudicou os trabalhos desenvolvidos no programa.

Além desses problemas, pelo caráter privatista do PRONATEC e por contribuir com a precarização do trabalho, o relatório registra que o programa recebeu fortes críticas durante a greve das IFES de 2012 e revela que isso dificultou ainda mais os trabalhos com o programa na instituição.

Outro tipo de conflito é que há uma disputa entre os *campi* para ocupar cargos na gestão da reitoria, com vistas a conseguir mais benefícios ou facilidades para o seu *campus*. É o que indica o relato abaixo:

“(...) o conhecimento que eu tenho, outros amigos que trabalham em outros Institutos, isso acontece em outros Institutos, então sempre tem um *campus* que quer ser beneficiado mais do que o outro, então isso acaba gerando um certo ciúme, , então isso é um ponto negativo e muitas vezes eu vejo que acaba atrapalhando o desenvolvimento de alguns *campi*.” (P5)

Ao que se apresenta, a disputa por cargos na reitoria gera um clima de competição entre os *campi*, que, em tese, vislumbram nesta uma oportunidade de obtenção de mais recursos, poder e/ou benefícios. Esse aspecto não pode ser mais explorado na pesquisa, por falta de dados e tempo, mas emerge como necessidade de aprofundamento em outros estudos.

A avaliação é também apontada como fator de conflito, conforme se verá no próximo tópico.

h) Avaliação

Atualmente, dois tipos de avaliação perpassam o trabalho docente no IFNMG. A avaliação da instituição, enquanto IES, para fins de regulação, avaliação e supervisão e a avaliação de desempenho, para fins de progressão na carreira.

Quanto ao primeiro tipo de avaliação, o IFNMG, por ser uma instituição nova, não só com relação ao tempo de atuação, mas também no que se refere a sua

¹⁴¹ Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) do Sistema de Segurança Digital do Ministério da Educação (SSE).

institucionalidade, sentiu o impacto de ser avaliado através de instrumentos que não acolhem as suas especificidades. O IFNMG enfrentou vários processos de reconhecimento de seus cursos e foi o terceiro IF a passar pelo processo de credenciamento. Até o início de 2015, nenhum de seus cursos havia sido avaliado com nota máxima, considerando os conceitos adotados pelo INEP, mas também nenhuma das avaliações recebeu conceito insuficiente. No processo de credenciamento, a instituição foi avaliada com a nota “3”, considerando que a instituição apresenta “um perfil de qualidade suficiente”.

Foi possível perceber que os docentes enfrentaram momentos tensos para se prepararem para serem avaliados; mais tenso ainda foi buscar uma forma de adequar a um instrumento de avaliação de universidade à realidade de uma instituição *multicampus*, composta por nove *campi* em cidades diferentes. Acrescenta-se o fato de a avaliação ter como foco as metas e resultados de habilidades múltiplas, o que, até então, não lhes era cobrado, como é o caso das atividades de pesquisa e extensão. Para muitos docentes entrevistados, é importante que a instituição e seus cursos sejam bem avaliados, pois o que está em jogo, de certa forma, são as repercussões destes resultados sobre seu prestígio, enquanto IES, perante a sociedade. Entre os docentes, propaga-se um sentimento de pertencimento, através do qual se sentem parte desta instituição que fizeram nascer e fazem crescer e conquistar prestígio social.

Como se pode verificar, ao invés de os processos de avaliação externa auxiliarem a instituição na busca de qualidade institucional, articulando a regulação à avaliação¹⁴², na prática, a supervisão e a regulação têm se sobreposto à avaliação autônoma da escola e tido pouca significância na produção de conhecimento acerca da qualidade na ES.

Além disso, a emissão de notas e utilização destas para constituição de *ranking* de classificação utilizado para efeito publicitário nos portais das IES, principalmente, das particulares, remete a um tipo de avaliação com foco na produtividade, eficiência, prestação de contas, que é deletério à educação pública e gratuita, enquanto direito social e dever do Estado.

Ao analisar o processo de avaliação institucional externa do SINAES do primeiro grupo de universidades no período 2008 – 2009, Peixoto (2011) questiona os conceitos homogêneos utilizados para avaliar IES. O estudo mostra que as IES não são

¹⁴² Como orienta a Lei nº 10.861/2004 que instituiu o SINAES e as Diretrizes para Avaliação da Educação Superior (BRASIL/MEC/CONAES, 2004), elaboradas pela CONAES.

homogêneas, no que se refere à capacidade de produção de conhecimento, a abrangência e qualidade de seus cursos e à composição de seu corpo docente, e questiona o papel desempenhado por este tipo de avaliação na produção de sentidos para as instituições avaliadas e na formulação de políticas públicas. Peixoto identifica, na emissão de notas e uso destas para *rankings*, uma visão economicista, através da qual a nota final “5” indica melhor qualidade institucional e preparação de indivíduos para o mercado de trabalho. Trata-se de outra manifestação da mercantilização da educação, através da qual as IES trabalham favorecendo o sistema de avaliação utilitarista e quantitativo para constituição dos *rankings* utilizados pelo mercado (SERAFIM, 2011).

No que concerne ao segundo tipo de avaliação, ser bem avaliado para o docente do IFNMG representa a condição para que progrida em sua carreira. É o que aparece em todas as falas dos docentes entrevistados. Com a inclusão do Titular na carreira e com as novas classes no novo plano de carreira dos docentes (Lei nº 12.772/2012) houve a necessidade de serem estabelecidos novos critérios para as promoções e progressões e isso tem sido feito com prioridade ao caráter meritocrático. Este novo plano propicia o aumento da concorrência, da competitividade entre os pares na organização do trabalho, do produtivismo, da meritocracia e do empreendedorismo, já que estes passam a nortear os critérios de promoção. Esta é mais uma face da avaliação de docentes como centro das Reformas Educacionais.

Para sair-se bem nesta avaliação, exige-se que o docente exerça as atribuições que lhe foram dadas no momento de criação do IF. É uma forma de fazer com o que o docente exerce as múltiplas habilidades que os documentos oficiais de idealização dos IF apontam. Neste sentido, observa-se a Lei nº 12.772/2012 alterou a concepção de trabalho tanto dos profissionais da EBTT, quanto do Magistério da ES. As atividades de gestão institucional ganham relevância e isso pode vir a ser um empecilho à promoção e à progressão, pois não há espaços para todos ocuparem tais cargos. E o que se verificou no IFNMG é que a ausência destes espaços se estende ao desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão, o que coloca em risco também a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão necessárias à ES.

Neste contexto, alguns docentes percebem a regulamentação para gestão das atividades docentes (IFNMG, 2013d) como uma forma de imposição de funções e controle de sua execução, o que aparece em seus discursos, por meio de expressões como “produzir”, “cobrança” e “vigilância” no fazer docente que lhes reduz a autonomia. É o que se pode inferir com os relatos abaixo:

“O trabalho docente no contexto do Instituto Federal, hoje, é fragilizado em todos os seus aspectos. Nós estamos virando uma grande bola de neve, onde o professor está perdendo autonomia, perdendo os rumos da gestão dele enquanto profissional, por conta de preenchimento de papelzinho pra comprovar horinha quando, na verdade, outras questões muito mais relevantes são colocadas. Você vai pra uma reunião de coordenação: Oh! Nós vamos fazer isso e isso... quantas horas eu vou ganhar? Eu não estou nesse tempo mais, eu não sou desse tempo. **Existia esse tipo de coisa quando era CEFET?** Não! Não, nós tínhamos total autonomia, nós tínhamos que produzir o que nos era dado enquanto demanda.” (P7) Grifo fala da entrevistadora.

“Já está aí o regulamento de atividade docente que você tem que produzir as suas quarenta horas, então eu acho que está sendo aumentado, está aumentando essa cobrança, vai aumentar mais...” (P1)

“(...) Ela veio é da emergência das denúncias de um vigiar a vida do outro, da ausência de autonomia, no meu ponto de vista e de postura cidadã, e de uma conduta moral que visa uma ética profissional no campo de atuação, porque as vezes eu dou oito aulas, mas eu desenvolvo atividades, e eu acho que a questão não é computar horinha por horinha, mas ter um plano de trabalho; sim, eu não sou contra um plano de trabalho, eu sou contra o trabalho ser medido por número de horas.” (P7)

A perda de autonomia da instituição e o aumento do controle e aferição sobre alcance das metas, externamente, podem ser apontadas como o motivo para que este tipo de avaliação se estabeleça na instituição, a fim de inseri-la no mercado educacional que as políticas atuais buscam conformar.

h) Arranjos Produtivos Locais

Na análise desta subcategoria, procurou-se entender o que os docentes percebiam na relação da instituição com os APL e quais as consequências dessa relação para o trabalho docente.

Percebeu-se que a maioria dos docentes envolvidos com atividades de gestão incorpora, de forma acrítica, o discurso dos documentos oficiais que tratam do vínculo dos IF com os APL, a fim destas instituições possibilitarem, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o desenvolvimento destes arranjos, e os considera positivos, como se pode verificar nas quatro primeiras falas abaixo (P6, P9, P8 e P1). Mas, para alguns, parece haver uma compreensão diferenciada do significado desses APL. Alguns sequer conseguem imaginar outro objetivo para a instituição. Outros docentes não conhecem ou não percebem o vínculo da instituição com os APL. Todos os docentes que disseram ter tido algum tipo de vínculo com os APL identificaram dois momentos em que este vínculo foi possível: na idealização de algum

curso ou no desenvolvimento de alguma atividade de extensão. É o que se pode extrair dos relatos abaixo:

“Olha é algo bem próprio da extensão nesse aspecto, mas que chama também os outros dois setores¹⁴³ para atuarem em conjunto. Porque aí é onde nós observamos as potencialidades que a região tem para serem exploradas (...) de fato os APL nossos aqui, realmente são riquíssimos, mas nós observamos que estão adormecidos. (...) Essa é uma via de mão dupla (risos), porque enquanto instituição, ganha-se motivação dos docentes, ver objetividade dos cursos em si, aplicabilidade, ou seja, essa relação se concretiza, sai do campo teórico, e o aluno, e até mesmo os próprios docentes, o instituto em si, ele vê o objetivo real por que existe a instituição, ela deixa de olhar para o umbigo e passa ver para onde é que vai, o que se produz aqui, para onde deve ir, para que estamos, para que servimos ...”(P6)

“Arranjos produtivos locais, bom! A pergunta é boa, quando você chega na localidade lá, você vai ver o quê que produz lá, entendeu? Então vamos criar os cursos de acordo com os arranjos produtivos locais da região, daí tudo vem, essa demanda chega, até combinar de ter um curso (...) Atender tudo isso aí, quer dizer, de acordo com os arranjos produtivos locais para que possamos alavancar o desenvolvimento da região, que é a missão nossa aqui. Se você não pensar assim como é que vai funcionar?! Te pergunto para você ver, como que nós vamos trabalhar? Qual vai ser a missão do Instituto? O quê nós estamos fazendo aqui?”(P9)

“Ligados aos cursos de atuação minha (...) tanto na parte de pesquisa, quanto na parte de extensão, nós fizemos várias as atividades de extensão (...). Só que a grande questão assim, a nível Institucional, é dar mais visibilidade e digamos que essas ações não se tornem ações esporádicas. Porque, às vezes, faz uma ação e a ação morre nela (...) eu vejo que falta isso, uma ação contínua, (...) com esses arranjos locais, porque isso beneficia o ensino, porque você tem um laboratório para o seu aluno estar trabalhando (...) isso gera um diferencial (...) só que aí eu vejo que não tem uma continuidade. Isso deve partir de um projeto de pesquisa ou de extensão, ou de uma atividade de ensino...” (P8)

“Olha, isso, na realidade, muita gente ganha, é uma cadeia, porque você fortalece um determinado setor...” (P1)

“Arranjos produtivos locais, assim, qual é a cadeia produtiva, significativa da região. (...) então isso é importante porque, muitas vezes, quando você trabalha na área de pesquisa ou, talvez, na área de ensino, você precisa de contrapartida, e, muitas vezes, quando se tem uma associação, se tem uma cooperativa, essas contrapartidas acontecem, sabe? Então isso é importante (...) a gente acaba tendo laboratórios móveis para que esses alunos possam ver como funcionam na prática. Porque uma coisa é você estar trabalhando em uma sala de aula em um laboratório, outra coisa é você partir para realidade...” (P5)

“(...) esse negócio de arranjo produtivo local acaba tendo também seu, sei lá, meio que um viés assim meio administrativo...” (P2)

“Arranjos produtivos? Não sei.” (P4)

É interessante destacar duas observações dos docentes P7 e P10 com relação aos APL. Primeiro, o professor P7 observa que, muitas vezes, a relação de implantação

¹⁴³ Refere-se à pesquisa e ao ensino.

de cursos com os APL é circunscrita a um catálogo que advêm do Governo Federal e não da comunidade local é, em geral a demanda que se estabelece é atropelada pelas possibilidades de oferta da instituição. Corroborando, o professor P10 chega a considerar o discurso dos IF com relação aos APL como “demagogia”, por não haver possibilidade de atender efetivamente às demandas advindas de distintos setores da sociedade. É o que se percebe com os relatos abaixo:

“Você tem que saber o que está no catálogo e o que o Instituto pode ofertar, o que ele tem de condições para ofertar (...). Então, o arranjo produtivo local ele é uma referência técnica, e que nem sempre ele atende o aspecto operacional local, acaba sendo uma demanda muito mais da sociedade como um todo, e do que o Instituto pode ofertar, do que de fato das necessidades locais. (...) Então, o arranjo produtivo local é um caminho, eu considero que é um caminho, mas que com a forma aligeirada, superficial e politiqueira da implantação, ele fica aquém.” (P7)

“Eu não sei se é demagogia, eu acho que, até certo ponto, essa questão de falar, ah vamos programar, vamos implantar um *campus* no Instituto e vamos ver os arranjos produtivos locais, ou regionais, criar cursos voltados para a valorização desses (...). Mas, até hoje, pela curta experiência que eu tenho, eu não vi muito vínculo ainda com os arranjos produtivos locais, até porque eu acho que isso, se for refletir algo positivo, vai ser ao longo do tempo, não é questão de um, dois ou três ou quatro anos, ou a primeira turma do curso que formou tem que mudar as coisas, mais eu acho que foi um despertar pra valorizar esses arranjos produtivos locais (...) eu acho que o Instituto ainda está meio tímido para chegar mais, se inteirar mais com as pessoas que estão diretamente ligadas a esses arranjos produtivos, eu acho que falta amadurecimento, eu acho que ao longo do tempo vai surgir sim.” (P10)

Nas falas dos docentes, há indefinições ou falta de clareza sobre os APL no IFNMG. Ao mesmo tempo em que se acredita que estes arranjos são utilizados na concepção de cursos ou em ações da instituição como ideologia, parece haver crença nos possíveis aspectos positivos destes APL, mesmo que ainda não vislumbrados.

Nota-se que nenhum dos docentes entrevistados percebe, no discurso dos sobre os APL, a tentativa de aproximar os setores produtivos ao IFNMG, sujeitando a instituição à lógica do mercado. Eles não percebem ou não reconhecem neste discurso a expressão da mercantilização da educação pública, arraigada na adaptação e inserção da instituição à lógica pró-mercado e pró-valorização da relação IES-empresa, que estudos acadêmicos do campo crítico vêm apontando com frequência, haja vista os estudos de Maués (2010) e Serafim (2011). Estes afirmam que a sociedade do conhecimento passou a servir de apoio à nova fase de reestruturação capitalista e, nesta dinâmica, favorece a expansão da ES voltada aos interesses do mercado e do Estado, que, por sua vez, favorece a mercantilização da educação. A não percepção desse viés privatista dos IFES pelos seus docentes pode indicar o grau de adesão desses sujeitos às políticas em

curso, ou o crescimento da alienação desses profissionais, como resultado de sua formação e da forma como se organiza o trabalho docente, na atualidade.

As universidades já sentem os efeitos da mercantilização da ES, especialmente na pós-graduação, onde a organização e a eficiência empresariais se fazem cada vez mais presentes e o professor/pesquisador tornou-se seu alvo preferencial¹⁴⁴. Deste professor, exige-se produtividade e eficiência, aferidas sob severos mecanismos de controle.

i) Organização e política sindical

A organização coletiva dos docentes vem sofrendo impactos das transformações processadas nas relações de emprego e de trabalho no setor público e pela forma como se organiza esse trabalho na atualidade, que põe em evidencia a vulnerabilização e a fragmentação dos trabalhadores. Isso também repercute em suas organizações sindicais. A constituição dos IF, com o caráter de *multicampus*, traz mais novos desafios aos docentes e a seus sindicatos.

Os docentes do IFNMG estão filiados a três seções sindicais do SINASEFE-DN: uma localizada na cidade de Salinas, outra em Januária e a terceira em Pirapora.

Como IFNMG, a instituição enfrentou as três greves que o SINASEFE-DN comandou nos últimos seis anos

A primeira greve foi em 2011; em âmbito nacional, 228 *campi* de IF aderiram à greve, o que representou 70% do total dos *campi* no país. Esta greve contou com a adesão de todos os *campi* do IFNMG e durou, na instituição, mais de dois meses. Na ocasião, os servidores do IFNMG lutavam por uma pauta nacional, objetivando, entre outros, reajuste salarial, mais investimentos na educação, mais diálogo entre governo e servidores, manutenção de concursos, contra a precarização da função docente com o estabelecimento dos contratos temporários, pela isonomia entre benefícios e salários dos servidores da esfera federal e concessão de outros benefícios.

A segunda greve ocorreu em 2012, momento histórico em que várias instituições de educação lutavam por melhores condições. A greve atingiu 97% das IFES e a luta do SINASEFE foi aderida por 249 unidades, entre *campi* e reitorias de IF, sendo que destes, dois *campi* eram do IFNMG (Salinas e Arinos). Constavam na pauta novamente questões salariais, de carreira, mais investimentos na educação, a

¹⁴⁴ Cf.: SILVA JR e SGUISSARDI (2013).

manutenção e ampliação de concursos e diálogos, principalmente, sobre os rumos da expansão da REFT. Dessa greve, resultou o novo plano de carreira dos docentes (Lei nº 12.772/2012) que aproxima a carreira do Magistério EBTT do Magistério Superior. Com o Capítulo 3 e outras abordagens iniciadas no presente capítulo, ficou claro que este plano não atendeu plenamente às reivindicações dos docentes e, até mesmo, significou perdas de conquistas anteriores.

A última greve do IFNMG, deflagrada em 2014, diferente das demais, continha, além da pauta nacional, uma pauta interna aos gestores do IFNMG. Além disso, contou com a adesão de servidores técnico-administrativos da reitoria. Participaram desta greve outros cinco *campi* do IFNMG e outros 124 *campi* e reitorias de IF. A pauta nacional reivindicava as mesmas questões das greves anteriores, e trazia em destaque, em seus documentos e boletins informativos, a seguinte frase: “Contra a precarização da Rede Federal de Ensino e por uma expansão responsável de qualidade” (SINASEFE, 2014). Na pauta interna do IFNMG, havia questões como a reivindicação de mais diálogo, isonomia de direitos entre servidores, maior representatividade e participação de técnicos administrativos nas decisões e gestão da instituição, melhores condições de trabalho, eleições diretas para diretores-gerais nos novos *campi*, além de denunciar a preocupação com a sobrecarga de trabalho na reitoria com a abertura de novos *campi*.

Ante as dificuldades e na busca por soluções imediatas, os servidores da instituição chegaram a apresentar ao Reitor uma pauta contrária aos princípios do SINASEFE-DN, reivindicando a criação do cargo de técnico-administrativo substituto, bem como o aumento do número de vagas para professor substituto. Tal iniciativa se colocava contra a luta histórica do SINASEFE e dos demais sindicatos de instituições de ensino público, que são contrários à precarização dos contratos de trabalho. Pode-se compreendê-la, tanto como um ato de desunião da categoria docente, como também como expressão de alienação ou aderência consciente ou indiferença de parte da categoria ao processo de precarização e mercantilização das IFE.

Nos documentos oficiais do SINASEFE, a crítica a esse processo é recorrente, o que se expressa no uso de palavras “situações prejudiciais”, “melhorias”, “falta”, “problemas”, “desvalorização”, “precarização”, “expansão”, “privatizante”, que se repetem, como se pode verificar nos trechos abaixo:

“Deflagramos uma greve porque temos enfrentado inúmeras **situações prejudiciais** não só à nossa categoria, mas também aos nossos estudantes. Quem está diariamente nas instituições de ensino sabe que a comunidade

escolar enfrenta **problemas sérios** com a **falta de estrutura**: faltam professores/as e servidores/as, faltam alojamentos, faltam recursos tecnológicos, faltam refeitórios, faltam bibliotecas, faltam laboratórios, chegam a faltar até mesmo salas de aula em algumas escolas, principalmente com essa **malfadada expansão**.” Boletim especial de greve nº 1, 29/07/2011 (SINASEFE-SN, 2011) Grifos meus.

“Em vez de reforçar a implementação de uma política de cunho privatizante e de concessão de bolsas provisórias, como fomenta o PRONATEC, defendemos que a política nacional de **expansão** dos Institutos Federais seja protagonizada por meio da **melhoria**, consolidação e expansão das ações em desenvolvimento, como o ensino médio integrado, cursos subsequentes, de graduação – tecnologias e licenciaturas – e de pós-graduação, bem como da **valorização**, carreira e **melhoria das condições de trabalho dos profissionais** que integram a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”. Nota de repúdio ao PRONATEC 13/07/2012 (SINASEFE-SN, 2012) Grifos meus.

“Além de toda essa **desvalorização profissional**, enfrentamos uma realidade caótica nas IFES. A **expansão** da Rede Federal de Educação, de forma **desplanejada**, sem o investimento e o cuidado necessários, vem deixando um legado de desqualificação do ensino público. Sofremos na pele, diariamente, as piores consequências dessa **precarização**, que são a insuficiência de pessoal para tender as demandas criadas, a pressão cotidiana sobre os servidores, os casos de assédio moral e a formação inadequada de nossa juventude.” Panfleto 17/04/2014 (SINASEFE-SN, 2014). Grifos meus.

A ocorrência das sucessivas greves nacionais, com pautas reiterativas, demonstra que as condições gerais de trabalho nos IF deixam muito a desejar. No IFNMG, essa situação se repete. As falas dos docentes e as análises apresentadas mostram que a expansão de cursos na instituição não ocorre no mesmo ritmo da expansão da estrutura e da ampliação das condições de trabalho.

Acrescentam-se a isso forças externas advindas do atual quadro político e econômico brasileiro, que são consideradas como ameaças pelo documento Relatório de Gestão 2014 (IFNMG, 2015), ao atuarem contra a consolidação do processo de implantação e expansão da instituição. Destacam-se, dentre estas forças: a possibilidade de descontinuidade da política de expansão da REFT; a descontinuidade da política de valorização da EPT; a inexistência de planejamento visando à estruturação e consolidação dos *campi* em funcionamento; o contingenciamento de recursos públicos; o atraso nas descentralizações do crédito pelo Governo Federal; a concorrência com as IES privadas e o crescimento da taxa de evasão dos estudantes.

Como referido, a greve atual protagonizada pelo ANDES-SN, a FASUBRA e outras organizações, conta com a adesão do SINASEFE-DN e suas afiliadas de

Salinas, Januária e Pirapora estão se mobilizando. Esta representa a vigésima segunda greve da história do serviço público federal e da décima sexta greve de sua história¹⁴⁵.

Este novo conflito tende a ser prolongado, uma vez que o Governo Federal novamente não mostra disposição para abrir negociação com os grevistas. Com efeito, não há, na atual correlação de forças existentes, disposição política para atender às reivindicações do movimento grevista, que, em última análise, requerem uma política diferente da que está em curso, qual seja, educação pública e gratuita de qualidade, socialmente referenciada. A conjuntura da política brasileira atual está inscrita em um projeto transnacional do capital, que captura a área social e em particular a educação pública. Dá-se continuidade às Reformas iniciadas na década de 1990, sob providências de um ajuste estrutural que, entre outras medidas, fere e extingue os direitos trabalhistas a exemplo da aprovação da então Medida Provisória nº 665/2014 e atual Lei nº 13.134/2015, que restringe o acesso do trabalhador ao seguro-desemprego, ao abono salarial e ao seguro-defeso. Por meio da lei nº 13.134/2015, o trabalhador terá direito ao seguro-desemprego se tiver trabalhado por, pelo menos, 12 meses nos 18 meses anteriores à demissão. Antes, o período era de seis meses. Para ter direito ao benefício pela segunda vez, estipula-se que o trabalhador tenha nove meses de atividade nos 12 meses anteriores à demissão. Antes, o prazo exigido era de seis meses de trabalho. Na terceira vez, ou mais, para ter direito ao benefício, o prazo passa a ser de seis meses, ininterruptos, de trabalho antes da demissão. Com relação ao abono salarial, atualmente o pagamento é devido a quem tenha exercido atividade remunerada por, no mínimo, 30 dias, consecutivos ou não, no ano. A alteração protagonizada pela referida Lei se incide no prazo, e seguirá a mesma linha de pagamento do décimo terceiro salário. Quanto ao tempo de duração do benefício a Lei trouxe uma regra variável podendo receber na primeira solicitação quatro ou cinco parcelas do benefício e na segunda e terceira solicitação, três, quatro ou cinco parcelas, a depender do tempo trabalhado. Para o seguro-defeso, pago ao pescador durante o período em que a pesca é proibida, foi mantida a regra vigente antes da publicação da Lei – o pescador necessita ter, ao menos, um ano de registro na categoria.

Outro exemplo é a publicação da Lei nº 13.135/2015¹⁴⁶, que altera as regras e reduz direitos à pensão por morte. A principal mudança que esta lei trouxe foi que o

¹⁴⁵ Informações disponíveis no site do SINASEFE. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=1297:greve-2015-1320-plenaria-nacional-aprova-deflagracao-da-greve-do-sinasefe-para-1307&catid=314:greve-2015&Itemid=133> Acesso: 06 jul. 2015.

cônjuge ou companheiro(a) poderá perder o direito de receber a pensão por morte: se inválido ou com deficiência, pela cessação da invalidez ou pelo afastamento da deficiência, respeitados os períodos mínimos decorrentes da aplicação das alíneas b e c da referida lei; se o segurado não cumprir carência de 18 contribuições mensais ou o casamento/união estável tiverem sido iniciados em menos de dois anos antes do óbito do segurado, receberá quatro meses de benefício; e se o óbito ocorrer depois de verdadeiras 18 contribuições mensais e pelo menos dois anos após o início do casamento ou da união estável. Além disso, a pensão vitalícia poderá ser concedida apenas ao cônjuge ou companheiro(a) que na data de falecimento do segurado tiver 44 ou mais anos de idade.

O aumento da taxa de juros foi outra medida do ajuste estrutural de 2015. Houve aumento do imposto sobre as operações financeiras, produtos industrializados, combustível, importados, energia elétrica e cosméticos, entre outros. Além disso, ficou mais caro para as empresas manterem seus funcionários com as mudanças na contribuição previdenciária, que reduz a desoneração da folha de pagamento das empresas.

Este ajuste está em curso sob o argumento de existência de uma crise, que requer cortar despesas do Governo e elevar a arrecadação da União.

Os cortes aconteceram em vários setores e os mais prejudicados foram a saúde e educação. Na ES pública, houve significativos cortes no repasse de recursos para as IFES e isso compromete o processo de expansão vivenciado pelas universidades federais e pelos IF nos últimos anos, mas também seu próprio funcionamento. Como manter as atividades e ainda consolidar esta expansão com qualidade diante de tantos cortes que apontam para a privatização do setor público da educação? É o que preocupa os trabalhadores da educação e o que move o movimento grevista das IFES de 2015.

Ao sofrer com os cortes, percebe-se que a educação pública está sendo tratada como um serviço e não como um direito do cidadão e dever do Estado. Enquanto o Governo, sob alegação de outra crise econômica, aplica cortes em verbas e programas destinados à ES e vislumbra estender o caráter privatista e mercantil da política educacional da ES à educação básica, como preconiza o documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” (BRASIL, 2015), os trabalhadores da educação almejam e lutam por uma política que defenda e valorize a

¹⁴⁶ Antes Medida Provisória nº 664/2014.

educação pública, gratuita e de qualidade, bem como os seus servidores, o que em si, representa a defesa do direito à educação e do direito do trabalho na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tá legal
Tá legal, eu aceito o argumento
Mas não me altere o samba tanto assim.
(Paulinho da Viola)*

Para analisar o processo de reordenamento da REFT e suas repercussões sobre o trabalho dos docentes, este estudo, amparado pela literatura e dados específicos recolhidos em diferentes fontes, considerou os IF como instituições ativas no processo de expansão da ES.

Com as transformações que se processaram a partir da década de 1990, o capitalismo se reestrutura e tonifica a ideia de que a ES é um meio eficaz de se chegar ao desenvolvimento de um país. Este entendimento impulsionou as Reformas do Estado e da educação no Brasil, que buscavam um modelo de educação de baixo custo, com currículos, cursos e contratos mais flexíveis, e que ainda contribuísse com o crescimento econômico e social do país.

Este modelo de educação predomina no setor privado, através das IES particulares, e conta com a atuação do Estado como regulador, finalizador, avaliador e provedor. As funções de regulador, fiscalizador e avaliador são exercidas através do SINAES, e de provedor, alimentando o setor empresarial do campo educacional, por meio de diferentes mecanismos.

Ao longo dos anos, o Governo Federal tem desenvolvido várias estratégias que favoreceram o crescimento da ES privada, de modo que a expansão deste nível de ensino ocorre, predominantemente, pela via privada. Após o início do Governo Lula, essas estratégias continuaram, mas ganharam uma característica bem peculiar: o alto investimento de dinheiro público nas IES particulares, através de ações políticas focalizadas. Com isso, programas como o PROUNI e o FIES passam a ser estratégias do Governo para alcançar as metas do PNE, reduzir as resistências dos até então excluídos da ES e, ao mesmo tempo, fortalecer o mercado educacional.

Para atingir os patamares aspirados de desenvolvimento nacional, orientados pelos organismos internacionais, foram também desencadeadas ações de reordenamento das universidades públicas, com princípios de otimização de espaços e tempos, de ampliação e criação de oferta, de redução ou flexibilização de recursos materiais e humanos. Com isso, ganharam destaque na política educacional brasileira, para as universidades públicas, o REUNI, a UAB, a flexibilidade posta pela EAD, o

ENEM/SISU, a reestruturação da REFT e criação dos IF. Cada uma delas trouxe, e ainda traz, consequências profundas para as IFES e suas condições gerais de ensino e de trabalho.

Todas essas ações repercutiram fortemente sobre o trabalho docente, acarretando a ele novas atribuições e novas demandas tensionadas por várias formas de avaliação, que contribuíram com uma grande onda de intensificação e precarização do trabalho. O cenário é curioso em todos os âmbitos, mas esta pesquisa se esforçou em revelar e compreender as peculiaridades das condições de trabalho dos docentes nos cursos superiores nos IF.

Ao perceber os IF como fruto da reorganização de antigas instituições da REFT, que, após sofrerem sucessivas alterações impostas por medidas legais, ganham *status* de IES sem ser universidades, e com funções para além das de uma universidade, tornam-se um universo complexo e intrigante.

Os IF, em sua “nova institucionalidade”, apresentam-se como a possibilidade de resolver inúmeros problemas, pois:

- a verticalização do ensino, otimiza infraestrutura além de recursos humanos e materiais;
- por serem mais econômicos e flexíveis, tornam-se bem vistos aos olhos dos organismos internacionais;
- a oferta de ES pode contribuir com a expansão deste nível de ensino e com o alcance das metas do PNE;
- o desenvolvimento de pesquisa aplicada e da extensão ligada a serviços técnicos favorece o desenvolvimento regional e os colocam a serviço das questões sociais;
- o vínculo destas instituições com os APL pode favorecer o desenvolvimento regional e as relações do governo com os setores produtivos;
- a sua natureza permite abrigar uma gama de projetos de distintas dimensões da tríade (ensino, pesquisa e extensão) e, assim, atender a diferentes públicos;
- podem resolver problemas mais imediatos da sociedade com a formação de mão de obra rápida de nível fundamental, médio e superior, através dos cursos FIC, técnicos e superiores de tecnologia;
- assegurada a oferta de 20% de suas vagas para as licenciaturas, podem auxiliar na formação de professores para a educação básica para atuar na EPT.

É nesta instituição “múltipla” que os docentes da carreira do Magistério da EBTT trabalham e protagonizam o processo de expansão da ES via IF.

As oportunidades de emprego para a docência na EBTT vêm aumentando desde a criação dos IF. O ingresso na carreira EBTT é mais flexível que no Magistério Superior, na medida em que se exige, geralmente, apenas título de graduação. Soma-se a isso o fato de que a formação do docente EBTT não está regulamentada sob forma de um curso específico, mas, por trabalharem também com a ES, devem atentar aos princípios estabelecidos pelo art.52 da LDB (Lei nº 9.394/1996).

Nota-se que o trabalho destes docentes é marcado pela complexidade intrínseca à EPT, somada à heterogeneidade da ES, uma vez que atuam na educação básica e na ES em diversas modalidades de ensino; devem realizar atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, com vistas a formar mão de obra, mas também produzir conhecimento, invenção e inovação; e a relação da instituição com os APL aproxima estes docentes, não só das questões sociais da região, mas também das questões econômicas e políticas. Assim, vislumbra-se que a atuação desse docente seja flexível e habilidosa, de modo que assuma uma postura diferenciada e mais próxima, não só dos estudantes, mas também da sociedade e dos setores econômicos da região. Ao menos, é isso que os documentos oficiais do Governo registram como o esperado dos docentes dos IF.

Os primeiros anos de trabalho dos docentes nos IF se apresentam turbulentos, e a expressão desse fenômeno pode ser observada nos conflitos vivenciados na REFT, com diferentes motivações e formas. O SINASEFE, por exemplo, protagonizou três grandes greves nacionais desde a criação dos IF e, em 2015, já há outra em curso. A busca por melhores condições de trabalho e por uma educação pública de qualidade foram as principais pautas que movimentaram a luta da categoria. Ao final da greve de 2012, ocorreu a aprovação da Lei nº 12.772/2012, que aproxima a carreira do Magistério da EBTT da carreira do Magistério da ES. Destacam-se, neste plano, a equivalência de valores na composição remuneratória entre as carreiras do Magistério Superior e EBTT, a aceleração do tempo de progressão e promoção nas duas primeiras classes da carreira e o RSC. Mas, esta pesquisa demonstrou que ainda perduram a falta de diálogo e continuidade das negociações entre a categoria docente e o Governo Federal, o arrocho salarial, as gratificações que são incorporadas parcialmente quando ocorre a aposentadoria, a falta de isonomia estampada na cisão entre as carreiras do MS e EBTT, a ineficiência do plano, no que se refere à entrada e

permanência dos docentes na carreira, bem como na conquista do reconhecimento social do docente EBTT e as possíveis estratégias de contenção de gastos que estão por trás de estratégias, como o RSC, por exemplo.

Soma-se a isso a continuidade das Reformas iniciadas na década de 1990, que estão presentes em uma série de medidas governamentais que eclodiram em 2015, no bojo do ajuste estrutural, tais como o corte de direitos dos trabalhadores, com a restrição do acesso do trabalhador ao seguro-desemprego, ao abono salarial e ao seguro-defeso; o aumento das taxas de juros; os cortes de orçamento da União, que, na ES, prejudicaram o desenvolvimento adequado das atividades básicas de ensino, pesquisa e extensão e comprometem a consolidação e expansão das IFES no país.

Paralelamente, ocorre a aprovação do projeto de regulamentação da terceirização de serviços, a aprovação das contratações no setor público, por meio de organizações sociais pelo STF, e a proposta de “melhoria do ensino básico”, expressa no documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”, que representa o avanço da perspectiva empresarial na definição e implementação de políticas públicas no campo da educação.

Diante das transformações na REFT, de suas exigências e condições, dos conflitos gerados, dos limites e oportunidades geradas, tornou-se necessário conhecer e revelar o processo e as condições dadas ao trabalho docente no âmbito dos IF. Por tais razões, investigou-se o IFNMG e buscou-se conhecer a percepção dos docentes atuantes nos cursos superiores da instituição quanto às mudanças na instituição e no seu trabalho. A intenção foi conhecer, de perto, todas as mudanças postas pela “ifetização”, além de evidenciar as alterações presentes no cotidiano da instituição e em seus documentos oficiais, junto daquelas alterações percebidas e sentidas pelos docentes.

Nos discursos produzidos pelos docentes, durante entrevistas que serviram de coleta de dados para esta pesquisa, analisou-se o que os docentes diziam e de onde diziam. Percebeu-se as falas daqueles que ocupavam cargos de gestão na instituição estavam mais alinhadas aos discursos institucionais e governamentais; no entanto, reconheciam os desafios postos à instituição pela “ifetização”, pela intensificação do trabalho docente e pelos concomitantes processos de expansão da instituição e dos seus cursos superiores. Nos relatos dos docentes que não atuavam em cargos de gestão, os problemas que surgiram na instituição com os processos de expansão, como por exemplo, a falta de recursos materiais e humanos, foram apontados e reconhecidos com mais facilidade, pois são diretamente afetados por eles.

No IFNMG, aconteceram muitas mudanças legais, estruturais, administrativas, organizacionais e no ensino, para que se constituísse como IF. Muitas dessas mudanças foram orquestradas por decisões externas e/ou verticalizadas. Entre elas, destacam-se dois aspectos da forma de organização da instituição: a sua natureza jurídica e a identidade visual da instituição.

Para que a instituição fosse criada, promoveu-se um “enxugamento”: duas autarquias (EAF Salinas e CEFET Januária) deixaram de existir e originaram uma autarquia *multicampus* que funciona em rede. Os símbolos, objetivos e finalidades do IFNMG passaram a ser os mesmos dos IF que compõem a REFT. Uma nova configuração, que exige dos docentes dinamismo e habilidade para se acostumarem a uma “nova institucionalidade”, que amplia a complexidade do ser e fazer docente.

A forma como se estrutura a instituição foi outra decisão externa que marca a nova configuração da instituição enquanto IFNMG: uma organização *multicampus* gerenciada por uma reitoria que se estabelece em rede e institui uma relação de interdependência entre suas unidades. Desse modo, nove *campi* estão subordinados à reitoria e, juntos, compõem uma única instituição. Apesar de os *campi* serem detentores de autonomia administrativa e orçamentária, a reitoria centraliza algumas decisões, já que a ela cabem a administração, coordenação e supervisão de todas as atividades da autarquia. Esta estrutura administrativa da instituição, na prática, ao invés de favorecer a efetivação do princípio constitucional de gestão democrática e a autonomia das instituições, tem possibilitado a centralização de decisões e interferências de interesses externos à instituição e às alterações de prioridades.

Em geral, a “ifetização” é percebida pelos docentes entrevistados como um processo positivo, porque possibilitou o crescimento da instituição, deu a ela autonomia para criar cursos, aumentou o quadro de pessoal e possibilitou acesso a mais recursos para investir em infraestrutura, equipamentos e materiais.

Os docentes percebem ainda como positiva a interiorização e democratização da ES através do IFNMG.

Como aspectos negativos, foi possível identificar a percepção da insuficiência de recursos financeiros e humanos, ante aos desafios que a instituição deve enfrentar no cumprimento de seus objetivos. São recorrentes as reclamações com relação à falta de recursos humanos, principalmente de técnicos administrativos para o apoio às atividades docentes; a morosidade nos processos de licitação e na construção de prédios e laboratórios; o acelerado processo de expansão da instituição e dos cursos

superiores; a centralização de tomadas de decisão na reitoria, o que torna alguns processos e procedimentos lentos.

Por outro lado, a instituição cresceu muito desde a “ifetização” e, junto ao seu crescimento físico, foi possível constatar o aumento de recursos recebidos; a ampliação de sua área de abrangência; a expansão de cursos; o crescimento no número de matrículas; o crescimento do quadro de pessoal; o aumento de suas funções com metas e critérios estabelecidos por força de lei; e a obrigatoriedade do desenvolvimento de pesquisa e extensão ligadas a serviços técnicos que favoreçam os APL e, assim, o desenvolvimento regional. Todavia, os investimentos e recursos recebidos não têm sido suficientes para atender à demanda da instituição, por isso ela sofre com a falta de espaços e recursos materiais necessários para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e com a falta de recursos humanos, especialmente de servidores técnico-administrativos.

O aumento da oferta de ES é uma das mudanças mais significativas no âmbito da instituição. Há um evidente interesse de oferecer este nível de ensino, que, na percepção de alguns docentes, possibilitará a eles e à instituição uma posição de maior *status* e reconhecimento social. A maior expansão de cursos foi percebida logo nos três primeiros anos da instituição enquanto IFNMG.

Durante o estudo, chamou a atenção o fato de os documentos oficiais da instituição exaltarem a relação dela com os setores produtivos. Exige-se uma vinculação das atividades desenvolvidas pelos docentes quase que orgânica com os APL, pois estes arranjos são colocados como eixo balisador da tríade ensino, pesquisa e extensão. As pesquisas desenvolvidas devem ser aplicadas ao avanço, inovação e desenvolvimento destes setores; as atividades de extensão voltadas à prestação de serviços técnicos e o ensino voltado à formação de mão de obra que atenda à demanda dos APL, favorecendo assim os interesses do mercado.

No entanto, há indefinições ou falta de clareza sobre os APL por parte dos docentes no IFNMG. Alguns dos docentes entrevistados incorporam de forma acrítica o discurso dos documentos oficiais que tratam do vínculo dos IF com os APL. Outros não conhecem ou não percebem o vínculo da instituição com os APL. Nenhum dos docentes entrevistados percebe a lógica mercantil, que busca aproximar os setores produtivos à instituição, no discurso sobre os APL nos IF, o que representa um risco diante da mercantilização da ES pública em curso no país.

A maioria dos docentes do IFNMG entrevistados acredita na função social da instituição, mas, naturalmente, tem dificuldades de assumir tantas funções e atribuições que lhe foi imposta. Há incerteza sobre a possibilidade de vencer tantos desafios perante a desvalorização histórica da profissão docente frente à adoção de princípios privados e mercantis no seio da escola pública e diante da intensificação e da precarização do trabalho, expressas nas condições objetivas de trabalho destes docentes.

No âmbito do IFNMG, verificou-se que problemas nas condições de trabalho dos docentes, expostos pela expansão da ES, interferem no exercício da docência nos cursos superiores. O aumento do número de cursos, vagas e de matrículas chegou primeiro que a contratação de pessoal e ampliação e implantação da infraestrutura necessária. Os processos de licitatórios para contratação de serviços são morosos, faltam ou estão atrasadas as construções de laboratórios; há insuficiência de recursos materiais, de bibliotecas e até de salas de aulas. As regulamentações que orientam e gerenciam a oferta de ES, em âmbito institucional, também chegaram a passos lentos, o que sujeita a atuação docente a situações de incertezas e insegurança.

Os docentes entrevistados revelaram que, por vezes, investem dinheiro do próprio bolso em suas aulas ou pesquisas; gerenciam situações de conflitos, onde os estudantes reivindicam recursos e infraestrutura adequados para o seu curso; sujeitam-se a cargas horárias de trabalho intensas e assumem outras funções, por não contarem com servidores técnicos administrativos suficientes.

Foi possível perceber que estes docentes são instados a inventar e reinventar espaços que estão ainda em construção para diferentes atividades teóricas e práticas; lidar com relações diversas entre professores com concepções distintas sobre o fazer educação ou ser instituição; gerenciar relações com estudantes de diferentes faixas etárias, em tempos, níveis e objetivos diferentes. Muitos deles se apresentam como sedentos por adquirirem conhecimentos e conferirem qualidade no ensino e, ávidos para assumirem as funções de gestor, pesquisador, inventor, inovador e extensionista em prol de melhor posição na carreira.

Embora as atividades de pesquisa e extensão sejam finalidades do IFNMG, entre os docentes há desentendimentos quanto à incorporação destas às suas atribuições. Isso pode ser explicado pelo fato de a instituição haver se dedicado, há muitos anos, aos cursos técnicos, que não exigiam pesquisa e nem extensão. Além do mais, alguns dos docentes entrevistados afirmam não encontrar condições e espaços para desenvolverem estas atividades, uma vez que precisam submeter-se a editais e disputar com os pares os

escassos recursos. Há a percepção de que não contam com recursos materiais e humanos suficientes e de já estão sobrecarregados com a intensidade e complexidade das atividades do ensino da EPT. Acrescenta-se a isso o fato de que o ensino, a pesquisa e a extensão não são percebidos por todos os docentes como um sistema articulado e indissociável.

No que se refere às atividades que envolvem a gestão no IFNMG, a maioria dos gestores entrevistados aponta que é uma atividade intensa que exige muitas horas de dedicação. Considera-se a experiência da gestão como enriquecedora, mas destaca-se a existência de dificuldades para conciliar cargos de gestão com outras atribuições docentes.

Em meio a esta multiplicidade de atividades, o problema da formação pedagógica para docentes no IFNMG, fruto do processo de seleção dos professores, acarreta dificuldades de planejamento em detrimento da alta demanda de trabalho da instituição. Além disso, tensões marcam as relações sociais dos docentes na instituição. De um lado, divergência de ideias entre os novos docentes e os veteranos e entre os adeptos ou não ao PRONATEC; do outro, a disputa entre os *campi* para ocupar cargos na gestão da reitoria. Conflitos imersos em insegurança, competitividade, dificuldades, imposições, comparações e novidades. A avaliação também perpassa o trabalho docente no IFNMG e é apontada como outro fator de conflito. Isso se deve à perda de autonomia da instituição e ao aumento do controle e aferição sobre alcance das metas externas, a fim de inseri-la no mercado educacional que as políticas atuais buscam conformar.

Pôde-se verificar que a “ifetização” trouxe profundas mudanças para o trabalho dos docentes do IFNMG: a afirmação do docente EBTT no modelo verticalizado de ensino, que se envolve com cursos, desde o nível fundamental à pós-graduação; o envolvimento com a pesquisa e a extensão com forte vinculação com a economia e sociedade local; a implantação de cursos e construção de projetos, currículos e regulamentos; a gestão destas mudanças, da implantação de uma “nova institucionalização”, que ainda está sendo construída, tanto em termos de concepções, quanto de estrutura física. No entanto, são mudanças tão complexas que exigem muito tempo, discussões e reflexões para que se conformem, acomodem ou transformem.

Assimilar estas alterações no contexto do rápido e significativo processo de expansão de ES atual é uma tarefa complexa, que tem modificado e intensificado o ritmo do trabalho docente.

O argumento de se expandir a ES pública é aceito e abraçado pelos docentes, mas, neste processo, o tempo e as condições do trabalho docente não estão sendo respeitados. Parafraseando o compositor e cantor Paulinho da Viola, que clamou a atenção dos ouvintes para que respeitassem o “ritmo do samba”, é necessário respeitar o ritmo da docência. Que a ES chegue a todos, mas que siga sendo educação pública de qualidade e o docente continue compondo o magistério público, igualmente com qualidade. Que “a docência não seja alterada tanto assim”. Que sejam garantidos as condições e os tempos necessários para o exercício da função.

Esta pesquisa, como um olhar preliminar sobre o reordenamento da REFT buscou oferecer subsídios, acerca da expansão da ES nos IF, e sobre suas implicações para o trabalho docente. Há que se considerar, portanto, o caráter provisório dos achados deste trabalho, pois o processo de transformação em IF é recente e está inconcluso. De todo modo, as atuais medidas de ajuste postas pelo Governo às instituições públicas e às IFES, com os cortes financeiros no orçamento da educação indicam que os problemas identificados neste estudo tendem a se agravar. As dificuldades econômicas, associadas a fragmentação e segmentação do trabalho, a precarização, a intensificação, e, sobretudo a vulnerabilização e a polivalência, assinalados, podem conduzir à instituição e seus sujeitos à rumos mais profundos de privatização. Ante ao quadro geral que se descortina na finalização dessa pesquisa, faz-se necessário indicar a realização de novas pesquisas que possam prosseguir e alargar as análises e proposições sobre as políticas educativas em curso no Brasil, e seus efeitos, sobre as condições de trabalho dos professores, e das condições de ensino dadas aos estudantes.

Faz-se necessário ainda avaliar qualitativamente os primeiros resultados das políticas públicas para a ES via REFT e desenvolver estudos aprofundados sobre o avanço do processo de mercantilização da educação pública no âmbito destas instituições.

Mais que respostas, essa pesquisa lança pressuposições, instiga a continuidade de estudos e descortina novas perguntas que possam contribuir para o aprofundamento do conhecimento e das discussões, no campo das políticas públicas educacionais dirigidas aos IF e seu papel no contexto da expansão da ES. Espera-se, todavia, que os subsídios trazidos por ela possam contribuir para a compreensão do sentido das mudanças em curso, alguns de seus efeitos e, particularmente, sobre o trabalho docente na ES e nos IF.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Kátia. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n.133, p. 1319-1335. dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 ago. 2013.
- AMARAL, Nelson Cardoso. *Autonomia e Financiamento das IFES: Desafios e Ações*. Avaliação. Campinas, Sorocaba, SP. V.13, n.3., p. 647-680, nov. 2008
- AMARAL, Nelson Cardoso. O Financiamento da Educação dos Jovens entre 18 e 24 Anos: Os desafios para o PNE 2011-2020 in GOMES, Alfredo Macedo e OLIVEIRA, João Ferreira de.(org). *Reconfiguração no Campo da Educação Superior*. Séries Estudos em Políticas Públicas e educação. Campinas: Mercado das Letras. 2012
- ANDES-SN, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Precarização do Trabalho Docente II. *Dossiê Nacional 3*. Publicação Especial. 2013b. Disponível em: < <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-538744690.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- ANDES-SN, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Precarização das condições de trabalho I. *Dossiê Nacional 3*. Publicação Especial. 2013a. Disponível em: < <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-538744690.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- ANDES-SN, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. *ANDES-SN para a Universidade Brasileira*. nº 2, 3ª ed. atual. e rev. Brasília/DF, 2003. Disponível em: http://www.adurrj.org.br/4poli/documentos/caderno2_andes.pdf. Acesso em: 27 jun 2015.
- ANHEIER, Helmut Kathryn; SCHRÖER, Arne. *The Governance of Hybrid Organization: The Case of Social Entrepreneurship & Corporate Social Responsibility*. Heidelberg: Heidelberg Universität, CSI - Centre for Social Investment, 2008.
- ANTUNES, Ricardo e SILVA, Maria Aparecida Moraes. *O Averso do Trabalho*. Expressão Popular. São Paulo. 2004.
- AQUINO, Cássio Adriano Braz. O processo de precarização laboral e a produção subjetiva: um olhar desde a psicologia social. *O Público e o Privado*, v. 11, p. 169-178, 2008.
- ARAÚJO, Jair Jonko. *Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense*. Tese de doutorado em Ciência. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS. 2013

ARAÚJO, José Valdir Damacena. A precarização do trabalho docente no Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília. 2011.

ARAÚJO, Tânia Maria. *et al.* Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. *Revista Baiana de Saúde Pública*, 2005.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. *Trabalho docente e organização escolar na Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais*. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2004.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (*et. al.*). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARREYRO, Gladys Beatriz e ROTHEN, José Carlos. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Revista Educação e Sociedade* [online]. vol.27, n.96, pp. 955-977. 2006.

BASTOS, João Augusto de Souza Almeida. *Cursos Superiores de Tecnologia: Avaliação e perspectivas de um novo modelo de educação técnico-profissional*. Brasília: SENETE, 1991.

BERNARDO, João. *Democracia Totalitária: Teoria e Prática da Empresa Soberana*, Ed. Cortez, São Paulo. 2004.

BERNARDO, João. *Transnacionalização do Capital e Fragmentação dos Trabalhadores*, Boitempo: São Paulo. 2000.

BIZARRO, Rosa.; BRAGA, Fátima. Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade? *Revista da Faculdade de Letras, Línguas e Literaturas*, Porto Alegre, v.22, p. 17-27, 2005.

BOSI, Antônio de Pádua. *Precarização e intensificação do trabalho no Brasil recente: Ensaio sobre o mundo dos trabalhadores (1980- 2000)*. Cascavel: Edunioeste, 2001.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. In: *Revista Educação e Sociedade*.

Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503- 1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. Extensão Universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a Universidade. In: FARIA, Dóris Santos de (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001. (p.159-175).

BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa alienada, ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (MEC-CNE). Parecer nº14, de 04 de outubro de 2004.

BRASIL, Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior (MEC-CNE-CES). Resolução nº3, de 14 de outubro de 2010a.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC). *Prestação de Contas Ordinária: relatório de gestão 2010b*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com_content&view=article/>. Acesso em: 30 nov.2014.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC). *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais*. 2008a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf>Acesso em: 24 jun. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC). *Termo de Acordo de Metas e Compromissos do Ministério da Educação/Institutos*. 2009a.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC). *Uma nova proposta de Educação Profissional Tecnológica*. 2010c.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid&gid=6691&option=com_docman&task=doc_download>Acesso 20 jun. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 1.291*, de 30 de dezembro de 2013a.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG-MEC). Portaria Interministerial nº 56, de 20 de abril de 2011a.

BRASIL, Secretaria de Assuntos Estratégicos - Presidência da República (SAE-PR). *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Versão Preliminar. Brasília. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/forum/uploads/Uploader/52/fc205e950677cf6ca43a4ec94085da.pdf>>. Acesso: 08 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC). *Concepções e Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica: política da EPT 2003-2010*. 2003. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br/painelsetorial/palestras/Luiz_Augusto_Caldas_Pereira_Concepcoes_Diretrizes.PDF/>. Acesso em: 08 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC). *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> . Acesso em 22 abr. 2014.

BRASIL. Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995.

BRASIL. Decreto nº 2.548, de 15 de abril de 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 06 de agosto de 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.313, de 22 de setembro de 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

BRASIL. Decreto nº 2.271, de 7 de julho de 1997.

BRASIL. Decreto nº 2.406 de 27 de novembro de 1997.

BRASIL. Decreto nº 2.548, de 15 de abril de 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.524, de 25 de agosto de 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.662, de 4 de janeiro de 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de maio 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.313, de 22 de setembro de 2010.

BRASIL. Decreto nº 8.259, de 29 de maio de 2014.

BRASIL. EM Interministerial nº 00118/2008/MP/MEC, de 19 de junho de 2008.

BRASIL. Lei nº 10.260, de julho de 2001.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

BRASIL. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005.

BRASIL. Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei nº 7.863, de 31 de outubro de 1989.

BRASIL. Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993.

BRASIL. Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.

BRASIL. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de Janeiro de 2001.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de junho de 2001.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.

BRASIL. Lei nº 11.249, de 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei nº 11.344, de 08 de setembro de 2006.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho 2007.

BRASIL. Lei nº 11.512, de agosto de 2007.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

BRASIL. Lei nº 11.784 de 22 de setembro de 2008d.

BRASIL. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b.

BRASIL. Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.

BRASIL. Lei nº 6.542, de 11 de agosto de 1978.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de julho de 1993.

BRASIL. Lei nº 8.984, de 18 de novembro de 1994.

BRASIL. Lei nº 13.135 de 17 de junho de 2015.

BRASIL. Lei nº 13.134 de 16 de junho de 2015.

BRASIL. Medida Provisória nº 525, de 14 de fevereiro de 2011.

BRASIL. Medida Provisória nº 664, de 30 de dezembro de 2014.

BRASIL. Medida Provisória nº 665, de 30 de dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC). *Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais*. Brasília. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC). *Diretrizes e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica: 2003-2010*. 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plano Nacional de Educação 2001-2010*. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº646, de 14 de maio de 1997.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - Secretaria de Orçamento Federal (MPOG-SOF). *Orçamentos da União exercício financeiro 2014: projeto de lei orçamentária*. – Volume V - Detalhamento das Ações. Brasília, 2013c.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - Secretaria de Orçamento Federal (MPOG-SOF). *Orçamentos da União exercício financeiro 2013: projeto de lei orçamentária*. – Volume V - Detalhamento das Ações. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - Secretaria de Orçamento Federal (MPOG-SOF). *Orçamentos da União exercício financeiro 2012: projeto de lei orçamentária*. – Volume V - Detalhamento das Ações. Brasília, 2011b.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - Secretaria de Orçamento Federal (MPOG-SOF). *Orçamentos da União exercício financeiro 2011: projeto de lei orçamentária*. – Volume V - Detalhamento das Ações. Brasília, 2010d.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - Secretaria de Orçamento

Federal (MPOG-SOF). *Orçamentos da União exercício financeiro 2010*: projeto de lei orçamentária. – Volume V - Detalhamento das Ações. Brasília, 2009d.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - Secretaria de Orçamento Federal (MPOG-SOF). *Orçamentos da União exercício financeiro 2009*: projeto de lei orçamentária. – Volume V - Detalhamento das Ações. Brasília, 2008d.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - Secretaria de Orçamento Federal (MPOG-SOF). *Orçamentos da União exercício financeiro 2008*: projeto de lei orçamentária. – Volume V - Detalhamento das Ações. Brasília, 2007

BRASIL. Parecer CNE/CES nº436, de 06 de abril de 2001.

BRASIL. Portaria nº 475, de 26 de agosto de 1987.

BRASIL. Projeto-Lei nº 4.330 de 2004.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

CAMPELLO, Ana Margarida. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais – Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. *Revista Educação e Tecnologia*. Belo Horizonte, v. 12, n.1, p-26-35, Jan/abr 2007. Disponível em:
<<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/92/94>> Acesso em: 21 mai. 2015.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 2002.

CARVALHO, Renato Magalhães de. *As condições do trabalho docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Câmpus Machado*: em foco os professores de Matemática e de Informática. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba/SP. 2014.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. V.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Denice Bárbara. *et al.* História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. *et al.* (org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAYLES, Adrian. Análise do Discurso. Cap. 18 in BREAKWELL , Glynis M.; et al (orgs.) *Métodos de pesquisa em psicologia*. Tradução- Felipe Rangel Elizalde. Revisão técnica - Vitor Geraldi Hasse -3. ed. -Porto Alegre: Artmed. 2010. Disponível em:
<<http://professor.ucg.br/siteDocente/admin/arquivosUpload/8941/material/CAP%C3%84DTULO%2018.pdf>> Acesso em: 23 de jan. 2014.

CEFET, Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária. *Regimento Geral*. 2006. Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=198776> Acesso: 14 dez. 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Parceria público-privada na Gestão da universidade pública brasileira. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [33]: 311 - 324, maio/agosto. 2009.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. Tradução Silvana Finzi Foá, São Paulo, Xamã, 1996

CIRILO, Pauliane Romano. As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais. Dissertação - (Mestrado). UFMG/FaE, 2012. Disponível em: http://www.gestrado.org/images/publicacoes/73/Dissertacao_PaulianeRomano.pdf Acesso: 02 jun. 2015

COGGIOLA, Osvaldo. *Universidade e Ciência: Na Crise Global*. São Paulo: Xamã, 2001.

CONCEFET, Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação. *Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília-DF, 23 de agosto de 2007, mimeo

CONEAF, Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais. *Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Sertão-RS, 6 de junho de 2007, mimeo.

CONIF, Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação profissional e Tecnológica. *Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. --Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A Educação Profissional no Brasil. In: *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. PUC/SP (org.). Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2005,

COSTA, Evelyn Hellen Sousa; BRAGA, Lucelma Silva; FERREIRA, Ruan Marcus de Jesus Pinheiro. O processo de expansão das universidades brasileiras e os impactos no trabalho docente: Elementos para análise da Universidade Federal do Tocantins. *Anais do XXII Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br*. Natal/RN. 2014

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995

- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 11 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- CUNHA, Luiz Antônio. Educação para a democracia: uma lição de política prática. In: TEIXEIRA, A. (Orgs.) *Educação para a Democracia: introdução à administração educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. Tecnologia e Cultura, Ano 2, 2: 25-42, jul.-dez., 1998.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o Mercado. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, Vol. 28, n.100 – Especial p. 809-829. 2007
- CUNHA, Maria Isabel da. Indicadores de qualidade e a relação do ensino com a pesquisa e a extensão na universidade brasileira. In: *Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América Del Sur*, 10, 2010. Mar del Plata, Argentina. Anais. Mar del Plata, Argentina: 2010.
- DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, 2004.
- DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- DIAS, Viviane; MACHADO, Melissa. Precarização do Trabalho: O Caso dos Professores Substitutos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Anais do V Simpósio Internacional: O Estado e Políticas Educacionais*. 2009. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC16.pdf>> Acesso: 24 abr. 2015.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005 Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> Acesso: 06 jul. 2015.

EAF, Escola Agrotécnica Federal de Salinas. *Regimento Geral*. 2004. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/466569/pg-14-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-19-02-2004>> Acesso: 14 dez. 2014.

ENGUIITA, M. F. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria e Educação, n. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda, 1991

FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães. A formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas de Rondonópolis-mt: uma investigação sobre as instâncias formadoras. *Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores*. UNESP - Universidade Estadual Paulista. 2007.

FERNADES, Francisco das Chagas de Mariz. Abordagens organizacionais e características contemporâneas de algumas organizações educativas. *Anais do IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação – ANPAE*. 2014 Disponível em:

http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/Francis-coChagasMarizFernandes_GT1_integral.pdf 2014> Acesso 14 dez. 2014.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. *Gestão dos Institutos Federais: o desafio do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Holos, Ano 25, Vol. 2. 2009.

FERNANDES, Maria Regina da Silva. *O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha*. Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Reforma da Educação Superior no governo Lula da Silva: Concepções, contradições e desafios in GOMES, Alfredo Macedo e OLIVEIRA, João Ferreira de. (org). *Reconfiguração no Campo da Educação Superior. Séries Estudos em Políticas Públicas e educação*. Campinas: Mercado das Letras. 2012

FERRETTI, Celso João; SILVA Jr., João dos Reis. *Educação Profissional numa sociedade sem empregos*. Cadernos de Pesquisas, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 109, mar. 2000.

FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro da, DEITOS, Roberto Antônio

(Orgs). *PROEJA – Educação Profissional Integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas*. Curitiba, Editora UTFPR, 2011

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 20 set 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. *Avaliação educacional* – Blog do Freitas. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/>> Acesso em: 02 jun. 2015

FREITAS, Luiz Carlos. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M.B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. Escola básica. *Anais da 6ª CBE*. Campinas: Papirus, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.) *Memória de Professoras: História e Histórias*. Juiz de Fora: UFJF, 2000. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>> Acesso em: 30 abr. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação e Sociedade* [online]. vol.26, n.92, p. 1087-1113. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>> Acesso em: 14 jan. 2015.

FRIGOTTO, Gaudênio. Educação Profissional e Capitalismo Dependente: O enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 5 n. 3, p. 521-536, nov.2007/fev.2008. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=185&Idioma=pt-br&Esp=30>>. Acesso em: 21 set. 2013.

GASPARIN, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Àvila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 2005.

GATTI, Bernardete. *Formação de professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. (orgs.). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 2 ed. Brasília: CNTE, 1999, p. 9-49

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância: Tensões entre o público e privado. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. V. 31, n.113, p. 1271-1298, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 ago. 2013

GOMES, Alfredo Macebo; MORAES, Karine Numes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. V. 33, n. 118, p. 171-190, jan – mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 ago 2013.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In MACEBO, Deise; SILVA JR., João dos reis e OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós graduação no Brasil*. Campinas: Alínea. 2008. Disponível em: <http://adufpel.ufpel.edu.br/downloads2/revista_novembro_09/pags_10e11.pdf> Acesso em: 28 jun. 2013.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes de. Educação Superior No Brasil Contemporâneo: Transição Para Um Sistema De Massa. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 30 dez. 2014.

GRISCHKE, Paulo Eduardo. *O paradigma da colaboração nas políticas públicas para a educação profissional e suas implicações sobre o trabalho docente*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS. 2013

GUIMARÃES, André Rodrigues; FARIAS, Laurimar de Matos; MONTE, Emerson, Duarte. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho docente. In: *Universidade e Sociedade #52 – ANDES-SN*. 2014. Disponível em:

<<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1716063987.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2015.

HUDNUT, Paul; BAUER, Tim; LORENZ, Nathan. Appropriate organizational design: a hybrid business model for technology transfer to the developing world. *Annual Meeting of the National Collegiate Inventors and Innovators Alliance*. 2006. Disponível em <http://www.nciia.org/conf_06/papers/pdf/hudnut.pdf> Acesso em 24 set 2012.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Gestão do Trabalho Docente e Qualidade da Educação. *Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. ANPAE: Porto Alegre, RS. 2007. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/16.pdf> Acesso em: 02 jun. 2015.

IANNI, Octavio. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Editora Civilização, 2002.

IFNMG, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. *Estatuto*. 2013f

IFNMG, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018*. 2013a.

IFNMG, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. *Regimento Geral do IFNMG*. 2013b.

IFNMG, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. *Regimento Geral interno dos campi do IFNMG*. 2013c.

IFNMG, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. *Relatório de Gestão 2014*. 2015.

IFNMG, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. *Relatório de Gestão 2012*. 2013g.

IFNMG, Procuradoria Federal. Parecer/AGU/PGF/PF-IFNMG nº 294, de 12 de julho de 2012.

IFNMG, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. *Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG*. 2013d.

IFNMG, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Portaria nº 265, de 16/ de julho de 2012.

IFNMG, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. *Regulamento para a criação de cursos e estruturação de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação e Planos de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais* . 2013e.

JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. *In: Teoria &*

Educação, Porto Alegre, 1991.

KERR, Clark. *Os usos da universidade*. Fortaleza: UFC, 1982.

KOPPELL, Jonathan G. S. *The Politics of Quasi-Government: Hybrid Organizations and the Dynamics of Bureaucratic Control*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003

KUENZER, Acacia Zeneida. *As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas*. Curitiba, 2007

LAKATOS, Eva Maria. & MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas. 4 ed. 2001

LÁZARO, André. Instituições Federais de Educação em Greve: o que está em disputa? *In Democratização da educação superior no Brasil: avanços e desafios. Cadernos do GEA* . – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

Disponível em:

<http://www.flacso.org.br/gea/documentos/opinioao/GEA_OPINIAO_N2.pdf> Acesso em: 24 mai. 2015.

LÊDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. Reuni: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Revista Educação & Realidade*, Porto alegre, v.34, p.49-64, jan./abr.2009.

Leher, Roberto. Para silenciar os campi. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 867-891, Especial - Out. 2004 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a11v2588> Acesso em: 31 jul. 2015.

LEHER, Roberto. Valorização do Magistério. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

LEHER, Roberto. Programa Universidade para Todos: democratizar ou mercantilizar? *Le Monde Diplomatique Brasil*. Editorial 90. Março/2013. Disponível em:

<<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1370>> Acesso: 22 jan. 2015

LEMOS, Jadir Camargo. *Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários*. Florianópolis: UFSC, 2005 - Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Doutor.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *A reforma da educação profissional no Brasil dos anos noventa*. 2002. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa

Catariana, Florianópolis, 2002.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos Cefets*. In: LIMA FILHO, D. L.; TAVARES, A.G. (Org.) *Universidade Tecnológica: Concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: SINDOCEFET– PR, 2006.

LIMA, Antônio Bosco de; PRADO; Jeovandir Campos de; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. *Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos*. In: *ANPAE*, Simpósio, 2011. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoes/Relatos/0069.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2013.

LIMA, Jorge M. Ávila de. O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação Sociedade e Cultura*, nº6. 1996. 47-72. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-3-lima.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2015.

LIMA, Kátia. *Contra-Reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Kátia. Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. *Educação Pública: confrontos e perspectivas – Universidade e Sociedade* 55. ANDES-SN. 2015. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1011061562.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2015.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. *As perspectivas da formação de professores no Brasil*. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.). *Educação, ciência e desenvolvimento social*. 1ª ed. EDUFPA, Belém, 2006.

LIMA, Michelle Fernandes; STRUWKA, Solange. *Considerações sobre o neoliberalismo e o trabalho docente no ensino superior*. 2010. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/>> Acesso: 07 de setembro de 2013.

LOBO, Roberto Leal. Os Desafios do Mercado e o Futuro da Educação Superior: prospecção dos cenários para diferentes tipos de IES, In: Célio Cunha, José Vieira de Sousa e Maria Abadia da Silva (Orgs). *Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas. Autores Associados. 2011.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza; CURY, Carlos Roberto Jamil . *Integrating*

Education and Work: The Status of Vocational Education in Brazil. In: MACLEAN, Rupert; WILSON, David N.. (Org.). *International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning*. 1ª ed. Bonn: UNESCO-UNEVOC / Springer, 2009. Disponível em:

<<http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2010/06/Unesco-Unevoc-Texto-completo.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2014.

MACHADO, Lucília. Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. V. 1, n. 1, jun. Brasília: MEC-SETEC, 2008.

MACHADO, Lucília. Regina de Souza. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Cortez, 1989a.

MACHADO, Lucília. Regina de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989b.

MACHADO, Lucília. *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado, 2000

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola editorial. 2008

MANAIDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 10 ago. 2013.

MANCEBO, Deise e ROCHA, Marisa Lopes da. *Avaliação na educação superior e trabalho docente*. *Interações* [online]. vol.7, n.13, pp. 55-75. 2002.

MANCEBO, Deise e ROCHA, Marisa Lopes da. *Avaliação na educação superior e trabalho docente*. *Interações* [online]. vol.7, n.13, pp. 55-75. ISSN 1413-2907. 2002.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-29072002000100005&script=sci_abstract> Acesso em: 20 abr 2015.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisas e opções teórico metodológicas nas

investigações sobre trabalho docente. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MANFRED, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Waldemar. *Expansão e Oligopolização da Educação Superior no Brasil*. Avaliação, Campinas; Sorocab, SP, v.16, n.1. p. 69-83. mar. 2013

MARTÍNEZ, D. Estudos do trabalho docente. In OLIVEIRA, D. A. (org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

MATTOS, Marcelo Badaró . Uma greve, várias lições. A greve das universidades federais no Brasil em 2012. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, unam-iiisue/Universia, vol. IV, núm. 10. 2013. pp. 135-142. Disponível em: <<https://ries.universia.net/article/viewFile/120/171>> Acesso em: 25 mai 2015

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Educação superior e o trabalho docente no contexto da crise do capital. ANPAE. *Anais do Congresso Ibero-Luso-Brasileiros de Política e Administração da Educação*. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/95.pdf>> Acesso em: 07 jun 2015

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março. Cadernos de Pesquisa. 2003. p. 89-117

MAUES, Olgaíses Cabral. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educação em Revista*.. [online]. 2010, n.spe1, pp. 141-160. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/07.pdf>> Acesso em: 05 mai. 2015

MAUÉS, Olgaíses Cabral; JÚNIOR, William Pessoa da Mota. *A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 385-402, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5700/4712>> Acesso em: 22 jan. 2015.

MAUES, Olgaíses. *Regulação educacional, formação e trabalho docente*. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1532/1532.pdf>> Acesso em: 04 mai. 2015.

MEAD, Lawrence M. “Public Policy: Vision, Potential, Limits”, Policy Currents,

Fevereiro: 1995

MEIRELLES, Catharina Marinho. Anotações prévias sobre as semelhanças e as singularidades entre os modos de resistência dos docentes diante das reformas nas instituições de ensino superior do Brasil e de Portugal. *Anais do XXII Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br.* Natal/RN. 2014

MELLO, Alex Fiúza de. As Ciências Sociais em tempos de globalização: morte ou vitalidade dos clássicos? *Revista Cultura Vozes*, São Paulo ,n. 5, p. 56-71, set./out. 1996.

MELO, Savana Diniz Gomes. Trabalho docente na educação profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MELO, Savana Diniz Gomes. Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina. Belo Horizonte: UFMG/FAE. 2009a. Tese de Doutorado em Educação.

MÉNARD, Claude. The economics of hybrid organizations. *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, v. 160, p. 345-376, 2004

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 41 maio/ago. 2009

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.2. São Paulo: Cortez, 2001, p.101-142

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU). UFRGS. 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf>> Acesso em: 10 out. 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; BRITO, Vilma Miranda de. Formação Docente: Cenários, Passagens e Rumos. *Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores*. UNESP - Universidade Estadual Paulista . 2007.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Educacationat*

a Glande 2013: indicadores da OCDE. *Coutry Notes: Brasil – 2013*. Disponível em <www.oecd.org>. Acesso: 20 dez. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente*. In: Educação & Sociedade. Volume 28, n. 99, Maio/Ago.2007, p. 355 -375

OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática*. Disponível em:

<<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>> Acesso: 24 dez. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas - SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Organização do trabalho escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente (Verbetes). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs).

Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de; *et al.* A reforma da Educação Superior e os mecanismos de parceria público-privada. *PERSPECTIVA*. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 323-348, jul./dez. 2005. Disponível

em:<<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.htm>>Acesso em: 17 jun. 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 11ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia– IFETs. *Revista RETTA* (PPGEA/UFRRJ), ano I, jan-jun 2010.

Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/celia.htm>.> Acesso em: 28 dez. 2011.

OTRANTO, Célia Regina. *A Reforma da educação superior do governo lula: da inspiração à implantação*. Trabalho apresentado na 29ª ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). 2006. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>>

Acesso em: 06 set.2013.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação profissional e seus reflexos na

educação superior. *Revista Temas em Educação*. João Pessoa, v.22, n.2, p. 122-135, jul.-dez. 2013. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/17782>> Acesso em: 25 mai. 2015

OZGA, Jenny e LAWN, Martin. Processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, RS, n.4, p.140

PALLADINO, Antônio Airton. *Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Considerações sobre a Expansão no Estado de São Paulo*.

Dissertação de Mestrado em Tecnologia: Gestão, Desenvolvimento e Formação. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo, 2012

PCR, Relatório de Término de Projeto. *PCR 0247*. Brasília, 2010

PEIXOTO, Maria do Carmo. Avaliação institucional externa no SINAES:

considerações sobre a prática recente. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 11-36, mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000100002&script=sci_arttext Acesso em: 06 jun 2015

PEREIRA, Maria Eunice Ferreira Damasceno; GUILHON, Maria Virgínia Moreira. O processo de focalização no plano nacional de qualificação profissional. *Revista Políticas Públicas.*, v. 8, n.2, p.171-182, jul./dez.2004.

PEREIRA, Tarcísio Luiz; BRITO, Silvia Helena Andrade de. As Aquisições e Fusões no Ensino Superior Privado no Brasil (2005-2013). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/TarcisioLuizPereira_GT2_integral.pdf> Acesso em: 22 mai 2015.

PETERS, B. G. *American Public Policy*. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. *Percepções e Trajetórias Docentes: mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no Estado do Ceará*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. 2013

PRATES, Antônio Augusto Pereira. “A Questão do gerenciamento das IFES no Cenário de Autonomia”, in Durham, R. E. e Sampaio, H. (orgs.) *O Ensino Superior em Transformação*. São Paulo: NUPES/USP, 2001.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; SILVA, Matheus Faleiros; PAULA, Túlio Silva de. Natureza administrativa das instituições de Ensino Superior, gestão organizacional e o

acesso aos postos de trabalho de maior prestígio no mercado de trabalho. *Revista Sociedade e Estado* - Volume 27 Número 1 - Janeiro/Abril 2012.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: VON SIMSON, O.(Org.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil) - *Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais*. v. 5. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1988.

RAMALHO, L. B.; NUÑEZ, B. I.; GAUTHIER, C. *Formar o professor profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. *A educação profissional perante as mudanças no mundo do trabalho: materialidade do deslocamento conceitual da qualificação às competências*. Exame de Qualificação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, Niterói. 1999.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; COSTA, Evelyn Hellen Sousa; DANTAS, Rodrigo de Oliveira. Trabalho docente na expansão da educação superior: algumas considerações sobre as repercussões do REUNI na UFPA e na UFC. *Anais do XXI Universita/BR*. 2013. Disponível em:

http://www.diagramaeditorial.com.br/universitas/trabalhos/_zpages/_trabalhos/eixo4/c_arla_vaz_dos_santos_ribeiro_-_evelyn_hellen_sousa_costa_-_rodrigo_de_oliveira_dantas.pdf> Acesso: 22 jun. 2014

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; DANTAS, Rodrigo de Oliveira . SILVA, Samiris Costa da. Processo de reestruturação e expansão em uma Ifes: repercussões no trabalho docente. *Anais do XXII Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br*. Natal/RN. 2014

ROBERTO, Giordano Bruno Soares. A gestão contemporânea da educação e o trabalho do professor. *Revista Tribunal Regional*. Trab. 3ª Reg., Belo Horizonte, v.51, n.81, p.399-403, jan./jun.2010. Disponível em:

http://www.trt3.jus.br/escola/download/revista/rev_81/ciclo_estudos/giordano_bruno_soares_roberto.pdf> Acesso em: 06 jun. 2015

SANTOS, Fabiano Cunha dos. UAB Como Política Pública de Democratização do Ensino Superior via EaD. *XXV Simpósio Brasileiro - II Congresso Ibero americano de política e administração da educação*. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>> Acesso: 05 jan. 2015.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SANTOS, Thereza Carvalho. Descentralização e a distribuição do poder no território: o papel do Estado e a legislação federal. *Anais do Seminário internacional de cooperação intermunicipal e associativismo*. ABM / FKA / SAF. Brasília, 2001.

SCHIEFLER FILHO, Marcos Flávio de Oliveira; DALLABONA, Carlos Alberto; IAGHER, Silvino. UTFPR – Crescimento e reorganização após a transformação em Universidade Tecnológica. *Anais IX Congresso Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Florianópolis-SC. 2009

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. PROUNI e UAB como estratégias de EAD na Expansão do ensino Superior. *Revista Pro-Posições*. Campinas, v.20, n.2 (59), p. 205-222, maio /ago. 2009.

SERAFIM, Milena Paivan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a02v16n2> . Acesso em: 06 jun. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. *Educação & Sociedade*, Campinas, V. 32, n.116, p. 725-243, jul – set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 abr 2013.

SILVA JR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Brasileira no Século XXI Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. *Espac. blanco, Ser. indagaciones* [online]. 2013, vol.23, n.1, pp. 0-0. ISSN 1515-9485

SILVA JR, João dos Reis. O papel político da municipalização educacional na construção de novos traços da sociedade civil na década de 1990. *in*: BUENO, M.S.S.; MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C. *Descentralização do Estado e Municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001a.

SILVA JÚNIOR, João reis e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil*. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez: Bragança Paulista, SP. USF-IFAN. 2001b

SILVA, Eugénio A. *O Burocrático e o Político na Administração Universitária. Continuidades e Rupturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004.

SILVA, Arthur Rezende da Silva; TERRA, Denise Cunha Tavares. A Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Desafios na Contribuição para o Desenvolvimento Local e Regional. *1º Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento*. Curitiba – PR. 2013. Disponível em:

<http://www.eventos.ct.utfpr.edu.br/anais/snpd/pdf/snpd2013/Arthur_Rezende.pdf>

Acesso em: 25 mai. 2015

SILVA, Jussara das Graças Trindade e. *A construção do currículo integrado no âmbito do PROEJA/PR: a questão da indissociabilidade entre formação geral e formação específica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro da; AMORIM, Mário Lopes; VIRIATO, Edaguimar Orquizas (Orgs). *PROEJA – Educação Profissional Integrada à EJA: entre políticas e práticas*. Curitiba, Editora UTF-PR, 2011.

SILVA, Solonildo Almeida da. e SILVA, Simone Cesar da. O trabalho docente e a precarização no ensino superior do Ceará. IN: JIMENEZ, Susana (org.) et all. *Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas*. Fortaleza: Eduece, 2007, p. 293 – 307

SILVA, Wender Antônio da. Contexto do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira. *Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar*. nº9. Abr/Mai/Jun/Jul. 2009. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/009/09silva.pdf>> Acesso: 08 jun. 2015

SINASEFE, Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Seções sindicais Salinas, Januária e Pirapora). *Ofício nº S/N/2014*, de 06 de maio de 2014.

SINASEFE, Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Seções sindicais Salinas, Januária e Pirapora). *Ofício nº S/N/2014*, de 06 de junho de 2014.

SINASEFE-SN, Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica. *Boletim especial de greve nº 1*, 29 de julho de 2011.

SINASEFE-SN, Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica. *Nota de repúdio ao PRONATEC*, de 13 de julho de 2012.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez. 2006

SOUZA, Deyse Cardoso; LIMA, Viviane Meira; SÁ, Tânia Regina Braga Torreão. *Reflexões sobre a precarização do trabalho na universidade pública. O exemplo da UESB, entre a alta performance e a alta flexibilidade*. Anais do Congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF. 2012.

TAFFAREL, Celi Zulke; RODRIGUES, Raquel Freire e MORSCHBACHER, Márcia. A perspectiva da formação docente: analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras. In ANDES-SN. *Revista Universidade e Sociedade 51*. Ano XXII. Nº51. 2013. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1445514730.pdf>> Acesso em: 06 jul. 2014.

TARDIF, Maurício. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente e três para trás. *Educação & Sociedade*. Vol. 34, n. 123. abr

TARDIF, Maurício. *Saberes Docentes e Formação Docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, Adilson Gil. *Ifet: o dilema da adesão*. 2009. Disponível em: <http://adufpel.ufpel.edu.br/downloads2/revista_novembro_09/pags_10e11.pdf> . Acesso em: 28 jun. 2013.

TAVARES, Adilson Gil. Universidade Tecnológica Federal do Paraná: As influências dos organismos internacionais – Avanços e retrocessos nas questões didático-pedagógicas. In LIMA FILHO, D. L. e TAVARES, A. G. *Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: SINDOCEFET – PR, 2006.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso: 01 set. 2014.

TOBAR, Frederico. O conceito de descentralização: usos e abusos. *Planejamento e Políticas Públicas*. Brasília, n. 5, p. 31-51, jun. 1991. Disponível em: <http://www.estig.ipbeja.pt/~ac_direito/Tobar.pdf>. Acesso em: 03 out. 2011.

TROW, Meirion James. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <<http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>> Acesso em: 13 mai. 2014.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política educacional em tempos de transição (1985-1995)*. 1998. Tese para Professor Titular em Educação na UECe, Fortaleza

VIRIATO, Edaguimar O; FAVORETO, Aparecida; KLEIN, Regina Lígia. *Trabalho Docente, PROEJA e currículo integrado: algumas reflexões*. 2011, mimeo.

WILLIAMSON, Oliver Eaton. Comparative economic organization: the analysis of discrete structural alternatives. *Administrative Science Quarterly*, v. 36, p. 269-296, 1991.

WILLIAMSON, Oliver Eaton. *The Economic Institutions of Capitalism*. New York: Free Press, 1985.

YAMANOE, Mayara. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões acerca do trabalho como princípio educativo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2011.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza; FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da (Orgs). *Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa*. Curitiba: UTFPR. 2012.

ANEXOS

Anexo 1

Roteiro de Observação

Observadora: Paula Francisca da Silva

Data: Durante toda a pesquisa

A expansão da Educação Superior e o trabalho docente no Instituto federal do Norte de Minas Gerais

Objetivo: Auxiliará no processo de análise dos dados obtidos durante toda a pesquisa.

Aspectos a serem observados:

- 1) Estrutura, organização e administração do IFNMG.
- 2) A organização do ensino nos cursos superiores
- 3) Atribuições dos docentes: pesquisa, ensino, extensão, gestão e atividades relacionadas aos Arranjos Produtivos Locais (APL)
- 4) Os anseios, queixas ou elogios dos docentes com relação ao seu trabalho nos cursos superiores
- 5) Demanda no quadro de pessoal: entre expectativas e realidade
- 6) (In) Satisfação com o trabalho por parte dos docentes
- 7) Condições de Trabalho docente: relações, equipamentos, infraestrutura,...
- 8) Divisão do trabalho: sujeitos

Quadro de registro de observação

Data	Aspecto observado	Situação vivenciada

Anexo 2

Roteiro – Entrevista Semi-estruturada

Entrevistadora: Paula Francisca da Silva

Pesquisadoras: Dra. Savana Diniz Gomes Melo e Paula Francisca da Silva

Público Alvo : Docentes que atuam nos cursos superiores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)

Data:

A expansão da Educação Superior e o trabalho docente no Instituto federal do Norte de Minas Gerais

Objetivo: Identificar a percepção dos docentes sobre as mudanças no IFNMG e o seu trabalho.

1 – As mudanças: De Escola Agrotécnica Federal de Salinas e Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária a IFNMG.

1.1- Da estrutura e organização

- ✓ Quais mudanças você percebeu na estrutura e organização da instituição após a transformação da antiga EAF - Salinas e CEFET- Januária em IFNMG?
- ✓ O que você avalia como positivo nestas mudanças? E quais as dificuldades advindas com esta mudança, ou o que percebeu de negativo?

1.2- Da administração

- ✓ Quais pontos positivos e negativos você percebe no modelo de administração adotado pelos Institutos Federais?
- ✓ Como você vê a divisão de “poderes” e “responsabilidades” entre a reitoria do IFNMG e os *campi*?

1.3- Do ensino

- ✓ O que mudou no ensino após o processo de “ifetização”?
- ✓ Como se deu o processo de adesão à oferta de cursos superiores no IFNMG?
- ✓ Você participou da idealização das ofertas dos cursos superiores? Observou aspectos positivos na oferta destes tipos de cursos? Encontrou dificuldades?

2- O trabalho docente

2.1- Das atribuições

- ✓ Quais as suas atribuições, enquanto docente desta instituição?

2.1.1- Atividades de ensino/regência

- ✓ Em quais cursos você trabalha ou trabalhou? Quais disciplinas ministra?
- ✓ Você encontra dificuldades ou facilidades para trabalhar nestes cursos? Quais?
- ✓ A instituição oferece ajuda ou suporte para o seu trabalho de alguma maneira?

2.1.2- Pesquisa

- ✓ Você tem interesse por “pesquisar”?
- ✓ Você se envolve em atividades de pesquisa? Que tipo de pesquisa? De que forma?
- ✓ Quais as suas condições para a realização de pesquisas? Quem financia? Tem infraestrutura e equipamentos disponíveis? Recebe bolsa? Que tipo de bolsa?
- ✓ Você é cobrado ou avaliado para se envolver em pesquisas?

2.1.3- Extensão

- ✓ Você propõe ou participa de projetos de extensão? Como isso acontece? Qual foi (ou é) o seu interesse nesta atividade?
- ✓ Quais as suas condições para a realização de atividades de extensão? Quem financia? Tem recursos materiais adequados, equipamentos e recursos humanos para a realização destas atividades? Recebe bolsa? Que tipo de bolsa?
- ✓ Você recebe ou já recebeu algum outro tipo de “incentivo” para desenvolver trabalhos de extensão? Que tipo de incentivo você recebeu?

2.1.4- Gestão

- ✓ Você já coordenou algum setor, algum curso, projeto ou programa nesta instituição?
- ✓ Participa ou participou de órgãos colegiados?
- ✓ Como foi (ram) a(s) sua(s) gestão (ões)?
- ✓ Quais as suas condições para a realização de sua(s) gestão(ões)? Quem financia? Tem ou teve recursos materiais adequados, equipamentos e recursos humanos para a realização desta(s) gestão(ões)? Recebe ou recebeu algum tipo de “incentivo”?
- ✓ O seu número de aulas durante a sua gestão mudou? Aumentou ou diminuiu?

2.1.5 - Atividades vinculadas aos Arranjos Produtivos Locais (APL).

- ✓ O que você entende por APL?
- ✓ Você já teve algum vínculo com algum APL da região do seu *campus*? Que tipo de vínculo? Como aconteceu? Teve “incentivo” para isso?
- ✓ Você identifica alguma importância ou contribuição das atividades vinculadas às APL para: a região de abrangência do IFNMG? Para o ensino? Como?

2.2- Das Condições de trabalho

- ✓ Como você avalia as suas condições de trabalho?
- ✓ Você enfrenta algum tipo de problema para desenvolver o seu trabalho? Fale sobre este problema.

2.2.1- Condições materiais/físicas

- ✓ A instituição oferece condições físicas e materiais para o exercício de seu trabalho?
- ✓ Os laboratórios necessários para a realização do curso em que você trabalha existem? Estão sendo equipados adequadamente?
- ✓ Como estão sendo realizadas a ampliação e a reposição de vagas do quadro de docentes e técnicos administrativos?

2.2.2- Salário

- ✓ Você se sente realizado com o seu salário? Acredita que recebe bem pelo que faz?

2.2.3- Carreira

- ✓ Você conhece o seu plano de carreira? O que pensa sobre ele?
- ✓ Quais as vantagens ou desvantagens que você percebe no seu plano de carreira?

2.2.4- Quadro de pessoal

- ✓ Como estão sendo realizadas a ampliação e a reposição de vagas do quadro de docentes e técnicos administrativos? Professores ou técnicos administrativos temporários, substitutos, efetivos; técnicos administrativos terceirizados, etc.
- ✓ Você observa a presença de outros sujeitos, não pertencentes ao quadro efetivo do IFNMG, desenvolvendo atividades típicas de docentes? Estagiários, monitores, tutores...

2.2.5- Quais mudanças mais significativas você percebeu, ocorridas após a transformação da instituição (ex-CEFET/Januária e ex-EAF/Salinas) em IFNMG, com relação ao desenvolvimento do seu trabalho?

Mensagem final ao entrevistado

Prezado (a) Professor (a),

Tal como informado no Termo de Livre Consentimento assinado por você, os dados coletados nas observações e entrevistas serão confidenciais e utilizados unicamente para fins dessa pesquisa, podendo ser divulgados em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros e na dissertação de Mestrado de Paula Francisca da Silva. Sua identidade ficará preservada por meio do uso de um nome fictício e você não terá nenhum custo com a pesquisa. Esclarecemos, ainda, que, a qualquer momento, você poderá pedir esclarecimentos sobre ela e, até mesmo, recusar-se a continuar participando.

Obrigada pela contribuição.

Anexo 3

Modelo de Ficha para Categorização dos Dados

Docente	“Ifetização”		O que foi dito	Observações
P1	Estrutura e Organização	Mudanças Físicas e estruturais		
		Organograma		
	Administração / Gestão	Divisão de “poderes e responsabilidades”		
		Democracia		
	Ensino	Idealização, implantação, gestão e acompanhamento de cursos.		
		Número de matrículas		
		Currículos		
		Tempos		
		Materiais utilizados.		
		Recursos		
	A expansão de cursos superiores e o trabalho docente			
	Atribuições	Ensino		
		Pesquisa		
		Extensão		
		Gestão		
		Atividades vinculadas aos APL		
		Outra, qual?		
	Condições de Trabalho	Condições materiais/físicas		
		Salário		
		Carreira		
Quadro de pessoal				
Outra, qual?				