

**UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CAMPUS DE MARÍLIA**

Elisângela Ferreira Floro

**GERENCIALISMO EDUCACIONAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ**

Marília
2016

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CAMPUS DE MARÍLIA

Elisângela Ferreira Floro

**GERENCIALISMO EDUCACIONAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri

Marília
2016

Floro, Elisângela Ferreira.

F639g Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará / Elisângela Ferreira Floro. – Marília, 2016.

151 f. ; 30 cm.

Orientador: Neusa Maria Dal Ri.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.

Bibliografia: f. 137-151

1. Educação (Superior) - Ceará. 2. Professores universitários. 3. Universidades e faculdades - Administração. 4. Ambiente de trabalho. I. Título.

CDD 378.99

ELISÂNGELA FERREIRA FLORO

**GERENCIALISMO EDUCACIONAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ**

Tese para
obtenção do título de Doutor em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de
concentração Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e
Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Neusa Maria Dal Ri
Universidade Estadual Paulista
FFC/Campus de Marília

Dr. Henrique Tahan Novaes
Universidade Estadual Paulista
FFC/Campus de Marília

Dr. Lalo Watanabe Minto
Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Dr. Julio Cesar Torres
Universidade Estadual Paulista
IBILCE/Campus de São José do Rio Preto

Dr. José dos Santos Souza
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto Multidisciplinar/Campus Nova Iguaçu

Marília, 24 de junho de 2016

Dedico à minha mãe e irmã, forças na minha caminhada...

AGRADECIMENTOS

Porque ninguém faz nada sozinho...

Aos que me incentivaram a não desistir antes de fazer a matrícula (eles foram muitos!).

Às palavras de Cecília de Luisinho porque elas chegaram no momento certo.

A Lúcia e a Leny que se fizeram presentes nos momentos essenciais e tornaram minha família muito maior e melhor. A presença de vocês é uma brisa que me abraça diariamente.

A Cícero que, fazendo-se presente, deu-me condições para estar menos preocupada longe de casa.

Aos estudantes do curso de Educação Física que me ensinam e me motivam a tentar ser mais leve e bem humorada, ante a seriedade com que conduzo minha vida.

À Cris e a Gê, trabalhadoras brasileiras, cujos filhos não tiveram acesso ao nível superior, mas que com seus impostos contribuíram para que eu fizesse este curso.

Ao bom humor, profissionalismo e amizade de Joseilde.

A torcida positiva de Francisete.

A Josemeire Medeiros, com quem tive duas conversas fundamentais para ajustar a organização dos estudos.

A professora Gil, que em pouco tempo de convivência, ajudou-me de forma ímpar na coleta de dados no *campus* de Iguatu.

A José dos Santos Souza pela seriedade com que me ensinou a pesquisar e por ter cultivado em mim o desejo de continuar estudando.

Ao profissionalismo de Neusa, que contribuiu para que este trabalho se concretizasse.

Aos que torceram contra porque vocês também foram meus professores.

A Marília (a cidade), cujas experiências indicaram-me a necessidade de mudar rotas...

Quando eu nasci não sabia nada do mundo e o mundo sabia tudo de mim. Mas como as pessoas do mundo não sabem falar, tive que interpretar seus gestos, suas surras e seus gritos como um imperativo para o silêncio. Perguntas são proibidas e questionamentos só são aceitos se migrarem para a mesma concordância muda.

Cais do Porto (2015, p. 1).

RESUMO

A Lei n. 11892/2008 criou os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) a partir da fusão dos CEFET's, das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas vinculadas às universidades. As Escolas Agrotécnicas e os CEFET's eram especializados (salvo algumas experiências com o ensino tecnológico) na oferta de educação profissional técnica de nível médio. Contudo, a Lei que os criou, imputou-lhes a responsabilidade de atuar em todos os níveis de ensino (desde o fundamental até a pós-graduação), como forma de ampliar o número de vagas com menor custo, maximizando o aproveitamento dos recursos estruturais e humanos já existentes. Os docentes tradicionalmente habituados a trabalhar com educação profissional de nível médio se viram impelidos a atuar em vários níveis de ensino e a desenvolver extensão e pesquisa em moldes similares aos praticados nas universidades. Diante da realidade, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) acionou um intenso processo de gerencialismo educacional para regular o trabalho docente, a fim de comprometê-los com as metas da missão institucional, fato que afetou diretamente as condições de trabalho dos docentes que atuam na rede federal de ensino. Em virtude desta situação, esta pesquisa visou investigar se as mudanças na estrutura gerencial do IFCE estão ocasionando gradual intensificação e precarização do trabalho docente. O universo da pesquisa foi composto pelos três *campi* mais antigos do IFCE, onde realizamos observações diretas e coleta de dados de fontes bibliográficas primárias (tais como a legislação educacional e os documentos internos do IFCE). Realizamos entrevistas com um membro da equipe técnico-pedagógica e/ou dos Recursos Humanos, a fim de averiguar os motivos que conduziram às reformas internas do IFCE e complementamos estas informações com a realização de entrevistas e questionários aplicados a 10% dos docentes de cada *campi* observado. A partir das entrevistas e dos questionários, constatamos que os impactos do gerencialismo educacional não atingem o conjunto dos docentes da mesma forma, levando uma parcela dos profissionais a considerar que a intensificação do trabalho e a perda da autonomia são problemas isolados, que devem ser resolvidos individualmente. Além disto, a reestruturação da carreira não aumentou o *status profissional* dos docentes da EBTT, que ainda são vistos como profissionais mais ligados ao pragmatismo da área técnica e tecnológica do que a profissionais vinculados à área acadêmica. No entanto, os docentes são cobrados pelos sistemas de avaliação a desempenhar trabalhos bastante similares aos docentes das universidades, contribuindo para precarizar ainda mais suas condições de trabalho devido à intensificação de atribuições.

Palavras-chave: Institutos Federais – Trabalho docente – Intensificação - Precarização – Gerencialismo Educacional

ABSTRACT

The Brazilian Law n. 11892/2008 created The Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's)* since the fusion of CEFET's, Escolas Agrotécnicas Federais** and some schools which are bonded to universities. The Escolas Agrotécnicas and the CEFET's were specialized (but not at some experiences with the technological education) in the technical professional high school education offering. However, the law that created them, imputed them the responsibility to behave on all levels of education (from the elementary grades to post graduation) as a way to increase the number of vacancies at a lower cost, maximizing the use of structural and human resources that already exist there. The teachers who are traditionally used to working with high school professional education found themselves compelled to act in various levels of education and to develop researches and extension activities on similar manners to those ones which are practiced in universities. On reality, the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*** (IFCE) started up an intense process of educational management to regulate the labor of teaching, in order to commit them to the goals of the institutional mission, it is a fact that it directly affected the job conditions of teachers that work in the federal educational system. Because of this situation, this study is aimed to investigate whether the changes in the management structure of the IFCE is causing a gradual intensification and precariousness of teaching. The scope of this research is composed of the three oldest campi of the IFCE, where we performed direct observations, data collection and the analysis of primary bibliographic sources (such as the national educational legislation and the internal documents of the IFCE). We interviewed a member of the technical-pedagogical and/or Human Resources staff, aiming to check out the purposes which led to the internal changes with the IFCE, and we complemented those informations with the acquirement of interviews and questionnaires applied to 10% of the teachers from each observed *campi*. Since the interviews and questionnaires, we found out that the impact of the educational managerialism does not reach all the teachers in the same way, taking a portion of the professionals to consider that the intensification of work and loss of autonomy are isolated problems that must be solved individually. Besides, the Career's restructuring did not increase the professional status of the EBTT teachers who are still seen as professionals more associated with the technical and technological pragmatism than the professionals related to the academic field. However, teachers are charged for evaluation systems to perform very similar work to teachers of universities, and this fact contributes to turn the working conditions more precarious due to the assignments's intensification.

Keywords: Federal Institutes – Teaching Work - Intensification - Precariousness - Educational Management

* The Education, Science and Technology Institutes

** Agrotechnical Federal Schools

*** Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - CONTRIBUIÇÕES DAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES FEDERAIS PARA A DIVERSIFICAÇÃO, FLEXIBILIZAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	24
1.1 Antecedentes da criação dos IF's: da atuação no nível médio à inserção experimental dos cursos superiores.....	24
1.2 O ensino superior nas escolas profissionalizantes federais na década de 1990	36
1.3 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: expansão e interiorização do ensino superior nas escolas profissionalizantes federais.	42
1.4 A criação e a expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.....	51
1.5 O Termo de Acordo, Metas e Compromissos (TAMC) e o REUNI: algumas aproximações.	60
CAPÍTULO II - CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DOCENTE NOS SÉCULOS XX E XXI.....	70
2.1 Reestruturação do trabalho docente: a projeção ideológica do trabalho complexo	70
2.2 Intensificação do trabalho docente	74
2.3 Avaliação do desempenho: regulação e autonomia docente.....	78
2.4 A docência na EBTT e no Magistério do Ensino Superior: semelhanças e diferenças.....	81
2.5 Avaliação do desempenho: a regulamentação do controle do trabalho docente na EBTT	89
CAPÍTULO III – MECANISMOS DE REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ	92
3.1 Formas de intensificação de trabalho no IFCE: diversificação das disciplinas ministradas.	92
3.2 Expropriação do tempo do trabalho docente no IFCE.....	105
3.3 Avaliação do desempenho docente.....	119
CONCLUSÃO.....	132

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

Quadro 1	Períodos da educação profissional.....	23
Quadro 2	Modificações nas características do ensino superior nas escolas profissionalizantes (1969 a 1982).....	31
Quadro 3	Ensino superior nas escolas profissionalizantes de 1993 a 2004.....	40
Figura 1	Expansão da rede federal de educação profissional entre os anos de 2009 a 2014.....	43
Quadro 4	Orientações do Decreto n. 6095/2007 e Lei n. 11892/2008 quanto ao tipo de ensino, pesquisa e extensão que os institutos profissionais devem priorizar.....	44
Figura 2	Representação da multiplicidade de atribuições dos IF's.....	45
Figura 3	Mapa da expansão do IFCE.....	51
Quadro 5	Demonstrativo do aumento de cursos superiores e vagas para matrículas no IFCE - 2009/2014.....	53
Gráfico 1	Agrupamento dos cursos superiores do IFCE por diferenças entre 455 a 520 horas.....	54
Gráfico 2	Variações na carga horária de um mesmo curso.....	55
Figura 4	Principais problemas enfrentados pelos docentes, conforme percepção dos que responderam ao questionário.....	57
Quadro 6	Paralelo entre as metas já existentes no ano de criação dos IF's com as inovações trazidas pelo TAMC.....	61
Gráfico 3	Índices de ineficiência do IFCE.....	63
Quadro 7	Demonstrativo de CGU/CE em relação a alunos matriculados versus força de trabalho docente.....	64
Gráfico 4	Número de aulas semanais por docente.....	71
Figura 5	Esquema categorial das consequências da reestruturação do trabalho docente.....	73
Quadro 8	Comparativo entre as formas de progressão na carreira do Magistério Superior e da EBTT.....	89
Quadro 9	Áreas de estudo conforme o Edital n. 24/DGP – IFCE/2010.....	92
Quadro 10	Demonstrativo das grandes áreas e áreas dos cursos presentes no IFCE, conforme tabela de perfil docente.....	94
Figura 6	Exemplificação da estrutura de um perfil docente.....	95
Figura 7	Comparativo entre a quantidade de disciplinas a serem ministradas conforme editais de 2010 e 2014.....	96
Gráfico 5	Quantidade média de disciplinas semestrais por docente.....	99
Gráfico 6	Porcentagem média de aulas por docente.....	99
Gráfico 7	Número médio de turmas por docente por semestre.....	100
Quadro 11	Projeção da carga-horária de trabalho ociosa a ser preenchida com pesquisa e extensão.....	106

Quadro 12	Carga-horária máxima destinada à pesquisa de acordo com o Art. 13 da Resolução n.34/2010 do IFCE.....	110
Quadro 13	Planilha que deve ser preenchida pelo professor para comprovar 40 horas de trabalho.....	111
Figura 8	Planilha que deve ser preenchida pelo professor com distribuição da carga-horária de aulas em quatro dias semanais.....	112
Quadro 14	Pontuação da produtividade para fins de progressão na carreira no IFCE, referente ao ano de 2014/2015.....	119
Quadro 15	Minuta de avaliação proposta pela reitoria no ano de 2014.....	123
Quadro 16	Avaliação docente realizada pelos discentes, por meio de sistema informatizado no IFCE.....	127

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCPD	Comissão de Avaliação Permanente de Pessoal Docente
CEFET's	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CGU/CE	Controladoria Regional da União no Estado do Ceará
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
CONSUP/IFCE	Conselho Superior do IFCE
D.E	Dedicação Exclusiva
EAF's	Escolas Agrotécnicas Federais
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FMI	Fundo Monetário Internacional
IF'S	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Desporto
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
OCDE	Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
REDE	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
REUNI	Programa de Apoio e Reestruturação das Universidades
RSC	Reconhecimento Saberes e Competências
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SISPROEN	Sistema de Gestão da Pró-Reitoria de Ensino do IFCE
TAMC	Termo de Acordo, Metas e Compromissos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei n. 11892, de 29 de dezembro de 2008 a partir da reunião dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's) e das Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais.

Apesar de estas instituições vinculadas ao sistema federal serem originadas das Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas no ano de 1909, não há como amalgamar a história delas em um bloco homogêneo. Como autarquias podiam deliberar sobre questões administrativo-pedagógicas circunscritas ao seu âmbito de competência, vinculando-se de modo distinto aos setores agropecuário, industrial e de serviços.

A missão de atuarem na qualificação da força de trabalho brasileira foi o motivo que justificou o projeto de unificação das escolas federais em torno dos IF's, como parte do projeto de expansão da rede federal de ensino profissional, resultando em um amálgama de diversas experiências testadas ao longo da história centenária destas instituições.

Este amálgama de experiências ocasionou o acréscimo de atribuições das escolas profissionalizantes, visto que os trabalhos desenvolvidos pelos CEFET's e pelas EAF's passaram a ser responsabilidade do conjunto dos *campi* que compõem os IF's.

A explicação para o acúmulo de atribuições não pode ser dada apenas pela junção de autarquias de naturezas diferentes, pois este processo coaduna com a retração das obrigações do Estado com a área social e com as reformas educacionais dos anos 1990, em que ocorreu a expansão da Educação Básica e do Ensino Superior.

Assim, foi em decorrência do aproveitamento da força de trabalho e da infraestrutura já existentes, tais como prédios, laboratórios, salas de aula, equipamentos multimídia etc., que os IF's *nasceram* como a maior instituição de educação do país, com mais de 400 *campi*, evidenciando uma expansão com contenção de custos.

No estado do Ceará, a expansão entre os anos de 2008 a 2015 resultou na criação de 18 *campi* novos, 6 em estágio de implantação, 20 pólos de educação à distância e um hotel-escola.

Exceto por experiências esparsas com a oferta de cursos superiores de curta duração e licenciaturas na área de Ciências Exatas, os IF's atuavam, em geral, até o nível médio e os docentes vinculados às escolas profissionalizantes federais pertenciam

à carreira do Magistério de 1º e 2º graus, conforme Decreto n. 94644, de 23 de julho de 1987.

Contudo, a Lei n. 11892/2008 generalizou as experiências pontuais com a oferta de ensino superior, imputando aos docentes dos IF's a responsabilidade de atuarem não só neste, mais em vários níveis e modalidades de ensino, tais como: formação inicial e continuada de trabalhadores; cursos técnicos de nível médio; cursos tecnológicos; licenciaturas; pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, além da responsabilidade de desenvolverem pesquisa e extensão.

A fim de que os docentes estivessem formalmente *aptos* a assumirem as disciplinas típicas do nível superior, a carreira de Magistério de 1º e 2º graus foi alterada para a carreira de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), antes mesmo da oficialização dos IF's pela Lei n. 11892/2008.

Os docentes da EBTT não são apenas professores da Educação Básica, visto que atuam nas graduações, licenciaturas e nas pós-graduações, contudo, também não são professores do Magistério Superior, visto que mantêm as responsabilidades da antiga carreira do Magistério de 1º e 2º graus. Além disto, as legislações que regulamentam a carreira de EBTT evidenciam claramente que ela não se confunde com o Magistério Superior, embora as atribuições, responsabilidades e processos avaliativos sejam equivalentes.

É equivocado afirmar que a atuação da EBTT no ensino superior limite-se aos cursos tecnológicos, pois os IF's ofertam graduações, licenciaturas, engenharias e pós-graduações nas mais variadas áreas, além de cursos em níveis equivalentes ao Ensino Fundamental e Médio, levando os docentes a terem de adaptar a forma de trabalho às Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Superior e da Pós-graduação.

Tendo em vista que a transformação da carreira do Magistério de 1º e 2º graus visou forjar um *novo ethos* profissional na carreira de EBTT, delimitamos o problema desta pesquisa no seguinte questionamento: quais as consequências do aumento de atribuições (pelo menos no plano formal), com ensino, pesquisa e extensão sobre a regulação e as condições de trabalho dos docentes que atuam no IFCE?

Esta problematização orientou-se pelas seguintes hipóteses: a) as mudanças na carreira e EBTT e nas normativas internas do IFCE representam a tentativa de impor aos docentes um ritmo de trabalho diferenciado daquele desenvolvido pela EBTT; b) como não existem estímulos financeiros ou gratificação por produtividade, os

mecanismos de avaliação se tornam um instrumento impositivo para que os docentes assumam o trabalho pelo viés produtivista; e c) as normativas internas do IFCE estão elevando ao máximo a rigidez na organização do trabalho docente em virtude das cobranças constantes da Controladoria Geral da União¹ (CGU/CE) para atingir as metas de produtividade.

O objetivo geral da pesquisa foi verificar se o trabalho docente no IFCE está sendo afetado pela intensificação e precarização, em decorrência do aumento de atribuições imputado a estas instituições, principalmente com a expansão do ensino superior e pelo vínculo obrigatório (pelo menos no plano formal) entre ensino, pesquisa e extensão.

Os objetivos específicos foram os seguintes: avaliar as consequências da expansão do IFCE sobre o processo de precarização e flexibilização do trabalho docente; comparar diferentes fases da carreira de EBTT entre si e com o Magistério Superior, a fim de identificar se houve a intensificação e a precarização das condições de trabalho e averiguar se a regulação do trabalho docente no IFCE apresenta indícios de intensificação e precarização.

Fundamentamos o percurso metodológico nas categorias de totalidade, mudanças e contradições. Nesta pesquisa, a noção de totalidade refere-se ao entendimento de que a realidade do trabalho docente relaciona-se aos fenômenos sociais, tais como: política, economia, processos de produção, estrutura educacional etc. Já a noção de mudança é baseada na concepção de que a natureza do trabalho docente está em constante mudança quantitativa e qualitativa, decorrente das contradições entre as exigências laborais impostas aos professores e os prejuízos à autonomia destes profissionais no processo de corrosão das suas condições de trabalho.

Considerando que investigamos as condições de trabalho dos docentes que atuam no IFCE, sob a perspectiva da totalidade, da contradição e da mudança, delimitamos como recorte histórico o período que vai dos anos 1990 ao ano de 2015. Este recorte histórico justifica-se pela noção de totalidade, pois o período abrange não só a criação e a expansão dos IF's, como também a efetivação do Programa de Apoio e Reestruturação das Universidades (REUNI), ambos em profunda articulação com o

¹ Conforme informação do Relatório CGU/CE (2014, p. 2), a auditoria realizada no IFCE ocorreu conforme o estabelecido pela Diretoria de Auditoria Social/CGU e pelo Secretário da Secex Educação. A Secex Referência em Educação é uma Unidade Técnica da TCU que atua de forma coordenada na fiscalização do planejamento de trabalhos, diagnóstico e proposição de soluções para problemas na área de educação.

contexto das reformas educacionais, cuja fase crítica deu-se entre os anos de 1990 a 2000.

Apesar de esta delimitação temporal compor o cerne da pesquisa, não nos limitamos a tecer considerações apenas sobre este período, visto que para tornar evidente o movimento da totalidade, mudança e contradição foi necessário recorrer à descrição e à análise das condições do trabalho docente em fases anteriores à criação da EBTT, sem as quais seria impossível estabelecer um parâmetro para analisar a manifestação das categorias precarização e intensificação do trabalho.

O desenvolvimento metodológico desta pesquisa foi baseado no seguinte percurso analítico:

1. Pesquisa bibliográfica, por meio da qual fizemos o estudo de produções acadêmicas (teses, dissertações, livros, artigos etc.) sobre as temáticas reestruturação produtiva, crise do trabalho, trabalho docente, reformas educacionais, reformas na educação profissional e superior e sobre a criação dos Institutos Federais. O levantamento bibliográfico subsidiou as reflexões sobre o processo de reestruturação produtiva, as reformas educacionais, a crise do trabalho no âmbito geral e no âmbito da docência.

Também desenvolvemos a pesquisa bibliográfica para fundamentar as análises sobre as reformas da educação profissional e superior, o que contribuiu para compormos as argumentações de que o processo de criação/expansão dos IF's interferiu nas condições de trabalho dos docentes da EBTT, intensificando experiências de precarização que já vinham ocorrendo antes mesmo da expansão da rede federal na primeira década dos anos 2000.

2. O segundo passo deste trabalho foi a pesquisa documental com análise da legislação educacional e dos documentos internos do IFCE que regulam a organização administrativa, pedagógica e o trabalho docente nos IF's, contribuindo para elucidar em que aspectos a carreira de EBTT está sendo corroída pela intensificação e precarização das condições do trabalho.

A pesquisa das normativas internas do IFCE, tais como: portarias, boletins de serviço, relatórios das comissões de avaliação, editais de concurso, etc., forneceu-nos dados sobre o perfil laboral exigido dos docentes, bem como sobre as estratégias utilizadas para *cooptá-los* a desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

3. O terceiro momento da investigação foi a pesquisa empírica constituída por observação não-participante, aplicação de questionário com questões fechadas e abertas e realização de entrevistas semiestruturada.

A observação não-participante foi delimitada à amostragem dos 3 *campi* mais antigos do Ceará: Fortaleza (1909), Crato (1960) e Iguatu (1960). O primeiro, oriundo de um CEFET e os dois últimos de Escolas Agrotécnicas, que não aderiram ao processo de Cefetização dos anos 1990, em virtude de considerarem que isto ocasionaria a fragmentação da identidade agrícola.

A seleção destes *campi* deu-se em virtude de eles terem vivenciado vários momentos da história dos IF's, o que contribuiu para compararmos os impactos da transformação da carreira do Magistério de 1º e 2º graus em EBTT, visto que nestes *campi* há um grande contingente de docentes que já eram efetivos antes da criação dos IF's.

Neste sentido, os *campi* selecionados como amostragem enriqueceu a pesquisa, pois pudemos analisar a percepção dos docentes com mais e menos tempo de serviço sobre suas condições de trabalho. Os questionários foram aplicados no ano de 2016 entre os meses de janeiro a março, obtendo-se o retorno de pouco mais de 10% do total dos docentes dos três *campi* juntos, ou seja, 477 professores, conforme os dados do Plano de Desenvolvimento Institucional² (PDI – 2014/2018). Isto correspondeu a 50 questionários, contudo, a porcentagem de 10% não foi uniforme nos três *campi*. No *campus* Iguatu há 74 docentes, dos quais 16% responderam ao questionário, no *campus* Crato há 76 docentes e destes 24% responderam e no *campus* Fortaleza há 327 docentes, dos quais 6% responderam ao questionário. Assim, atingimos o objetivo de obter 10% de questionários respondidos, quando se trata da totalidade, mas não atingimos o mesmo percentual por *campi*.

As informações obtidas nos questionários foram organizadas em gráficos, tabelas e em transcrições das respostas abertas que foram apresentadas no texto sob a caracterização dos docentes em DC₁, DC₂, DC₃ até o DC₁₉.

As entrevistas foram realizadas com um membro da equipe técnico-pedagógica do *campus* Crato (EP₁), um membro da equipe técnico-pedagógica do *campus* Iguatu (EP₂, 2016) e um membro do Recursos Humanos do *campus* Crato (RH₁, 2016), visto que eles ocupam funções estratégicas na organização do trabalho docente e seus

² Disponível no site institucional: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018-pdf>

discursos contribuíram para que pudéssemos confrontar a perspectiva deles e a dos docentes sobre o fenômeno da intensificação e precarização do trabalho. No total foram entrevistadas três pessoas, não sendo possível realizar a entrevista com o membro do Recursos Humanos ou da equipe técnico-pedagógica de Fortaleza devido aos adiamentos das reuniões.

Já o quadro teórico que norteou as reflexões foi estruturado em torno dos seguintes assuntos:

- Aspectos do gerencialismo educacional nas instituições educativas brasileiras e nos IF's;
- A criação e a expansão dos IF's e as incumbências de atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- História da carreira docente nas escolas profissionalizantes, antes de elas terem se constituído como EBTT.

Para proceder à pesquisa, fundamentamo-nos na concepção de autonomia, considerada por Dal Ri (1997, p. 17), como o “controle de um conjunto significativo de aspectos inerentes ao processo de trabalho” no qual os docentes se beneficiam “de um regime de trabalho bastante livre”.

Para Dal Ri (1997, p. 17), a *liberdade* não “significa a inexistência de controle sobre este trabalho e de estrutura administrativa verticalizada e hierarquizada”.

Neste sentido, a autonomia é um conceito que mantém relações dialéticas de oposição e complementaridade com o conceito de regulação e controle sobre o trabalho docente. Para aprofundar a questão sobre o controle do trabalho docente, fundamentamo-nos em Apple (1987), Contreras (2012), Garcia e Anadon (2009) e Leher e Lopes (2008), pois estes autores trabalham na perspectiva de que a regulação do trabalho docente e a exigência por produtividade está promovendo um processo de corrosão/perda da autonomia dos docentes, em virtude das novas condições de trabalho impostas pelo gerencialismo educacional, cuja inspiração são os modelos de gestão fabril.

Para explicitar como o gerencialismo educacional ocasiona a precarização do trabalho docente, recorreremos às produções acadêmicas de Oliveira (2004), Bezerra e Silva (2006); Lima; Azevedo; Catani (2008), Catani e Oliveira (1999). A reflexão destes autores embasou as argumentações que tecemos sobre o processo de intensificação do trabalho docente em razão das metas de produtividade estabelecidas e avaliadas por agentes externos ao ambiente educacional.

Aprofundando a questão do controle sobre o trabalho docente, destacamos como o uso dos meios informacionais tem-se constituído em um mecanismo de intensificação do trabalho docente, uma vez que o preenchimento de frequências; lançamentos de notas; orientações de trabalho; correções de trabalho etc., podem ser teletransportados para qualquer ambiente, possibilitando que o tempo livre possa ser preenchido com trabalho.

Para Hargreaves (1998, p. 117) existem duas concepções distintas que analisam a expropriação do trabalho docente: uma que segue o viés da intensificação das atribuições; e outra que segue o viés da profissionalização.

Neste trabalho, consideramos que reformas educacionais criaram marcos regulatórios para ajustar o comportamento laboral dos docentes ao gerencialismo educacional, forjando a ideologia de que a *excelência docente* representa o compromisso de assumir com empenho as novas atribuições da carreira, mesmo que não haja condições adequadas para tal.

No caso da EBTT, estamos seguindo a vertente de que a mudança na carreira almejou forjar a ideologia de que categoria foi beneficiada com ganhos reais, quando na verdade não houve benefícios, mas a corrosão de direitos que a categoria conquistou antes da eclosão da crise econômica e das reformas educacionais.

Apresentamos estas considerações em três capítulos, nos quais argumentamos como o trabalho docente no IFCE foi sendo transformado até o atual estágio da EBTT.

No primeiro capítulo, descrevemos a história das escolas profissionalizantes em dois períodos, um que corresponde à atuação apenas em cursos técnicos de nível médio e outro que corresponde à inserção dos cursos superiores.

Neste capítulo, apresentamos a conjuntura econômica, política e social dos dois períodos, a fim de explicitarmos as mudanças na missão institucional das escolas profissionalizantes federais, que de instituições especializadas na oferta de educação técnico-profissional, passaram a se tornar um importante *lócus* de experiência na diversificação e flexibilização do ensino superior, sem que os docentes jamais tenham se beneficiado do *status* dos profissionais do Magistério Superior.

Para tecer como este processo foi ocorrendo, comparamos as semelhanças entre os ajustes estruturais das universidades, decorrente do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) com o processo de criação dos IF's e com a assinatura do Termo de Acordo, Metas e Compromissos (TAMC). Este comparativo permitiu-nos evidenciar que os IF's continuaram a executar as tarefas das antigas escolas

profissionalizantes, enquanto assumiam a responsabilidade de desenvolver os mesmos trabalhos acadêmicos das universidades, contribuindo para intensificar e precarizar o trabalho docente.

No segundo capítulo, apresentamos características da organização do trabalho docente nos séculos XX e XXI, argumentando como o gerencialismo educacional foi sendo estruturado com base nos modelos de gestão fabril. Neste capítulo, discorremos sobre a perda de controle dos docentes sobre o trabalho pedagógico, sobre o aumento de atribuições e sobre a inserção de processos de avaliação da produtividade como meios de *obrigá-los* a aderir às reformas educacionais, minimizando a resistência ao trabalho diversificado e precarizado.

Também descrevemos no segundo capítulo como ocorreu a transformação da carreira do Magistério de 1º e 2º Graus em EBTT, comparando-a com o Magistério Superior, visto que as mesas de negociações em torno da mudança da carreira ocorreram não só com a participação dos sindicatos ligados às escolas profissionalizantes, como também com os sindicatos ligados ao Magistério Superior da rede federal.

Neste capítulo comparamos as duas carreiras, indicando como as atribuições da EBTT, resguardadas poucas diferenças, ficaram semelhantes com as atribuições do Magistério Superior, inclusive, evidenciando que os atos normativos que regem estas duas carreiras são regulamentados pelas mesmas legislações e portarias.

Assim, neste capítulo tratamos das atribuições e formas de avaliação de desempenho e da produtividade, apresentando os marcos regulatórios que assemelham e diferenciam a carreira de EBTT do Magistério Superior. Este processo ajudou-nos a explicitar como a EBTT vem sendo alvo das auditorias da CGU, que passam a contribuir para difundir o discurso de que é necessário intensificar, ainda mais, o aproveitamento da força de trabalho nas escolas profissionalizantes.

No terceiro capítulo, aprofundamos as descrições de como ocorre a regulação do trabalho docente no IFCE, apresentando e analisando de forma crítica as normativas internas da instituição. A partir de casos concretos, explicitamos como a regulação do trabalho implica a cooptação pelo produtivismo acadêmico e pelo aumento do tempo de trabalho em sala de aula. Finalizamos o terceiro capítulo, descrevendo como a avaliação do desempenho e da produtividade tem sido utilizada como meio de *pressionar* o docente a desenvolver um comportamento laboral produtivista.

Embora esta pesquisa esteja centrada nas condições de trabalho dos docentes do IFCE, consideramos que as argumentações que apresentamos são elucidativas da atual

crise do trabalho docente, que assola, de modo mais ou menos intenso, os profissionais que atuam nos diversos sistemas de ensino.

Ao mesmo tempo, sua relevância está no possível alerta para o conjunto dos docentes que ainda mantêm preservados, mesmo que parcialmente, alguns mecanismos de resistência e controle contra os processos de precarização e flexibilização do trabalho, visto que paira uma impressão aparente de que a docência no nível federal está menos suscetível à precarização do que em outros sistemas de ensino.

CAPÍTULO I - CONTRIBUIÇÕES DAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES FEDERAIS PARA A DIVERSIFICAÇÃO, FLEXIBILIZAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

1.1 Antecedentes da criação dos IF's: da atuação no nível médio à inserção experimental dos cursos superiores

A criação e a expansão das escolas profissionalizantes federais é um fenômeno cuja descrição requer uma breve retrospectiva histórica porque mudanças na conjuntura política, econômica e educacional da sociedade brasileira ocasionaram a transformação das missões, finalidades e objetivos destas instituições, com o fito de sintonizá-las às necessidades do mundo produtivo.

A fim de evidenciar estas mudanças, principalmente no que concerne à inserção experimental dos cursos superiores, organizamos os antecedentes da história das escolas profissionalizantes em duas fases que representam o período no qual estas instituições deixaram de ofertar apenas cursos técnicos até o nível médio, principiando a oferta de nível superior, conforme demonstramos no Quadro 1:

Quadro 1 - Períodos da educação profissional.

ATUAÇÃO ATÉ O NÍVEL MÉDIO	INSERÇÃO EXPERIMENTAL DE CURSOS SUPERIORES
1ª FASE	2ª FASE
1909 - Escola de Aprendizes e Artífices 1937 - Liceus Industriais 1942 - Escolas Técnicas e Industriais	1959 - Escolas Técnicas Federais 1978 -Criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (1 ^{os} CEFET's)

Fonte - Elaboração própria, 2015.

Estudos sobre o papel da educação profissional no Brasil, e em particular, sobre as Escolas de Aprendizes e Artífices costumam

[...] enaltecer a importância atribuída à iniciativa governamental [...], reservando-lhes o papel de *progressistas* e *modernizadoras*, enquanto *locus* privilegiado de *trabalhadores qualificados*, dos *artífices* de um *Brasil Grande* [...] de um país que precisava caminhar [...] pelas trilhas da *ordem e do progresso* (FERREIRA, 2002, p. 19, grifos do autor).

Contudo, os documentos oficiais não só das Escolas de Aprendizes e Artífices, como também dos Liceus Industriais e das Escolas Técnicas e Industriais revelam que na primeira fase, estas instituições foram concebidas como instrumentos de eugenia social capazes de afastar os desvalidos da sorte da escola do vício, do crime e da

ignorância. O objetivo destas instituições era ensinar aos pobres um ofício que lhes permitissem vencer as dificuldades da luta pela existência (BRASIL, 1909, p. 1), oferecendo “ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas” (BRASIL, 1937, p. 2000).

O ensino profissional era visto como uma forma de tornar o “homem facilmente adaptável ao confinamento fabril e à nova sociedade do trabalho que já se esboçava no final do século XIX” (FERREIRA, 2002, p. 20).

Contudo, o quadro do desenvolvimento industrial brasileiro no final do século XIX era muito diferente do europeu e norteamericano, visto que nestas regiões a industrialização não só alterara os modelos de produção (taylorismo, fordismo, fábrica mecanizada), como também as próprias relações sociais. A fábrica tornara-se “centro decisivo para a economia e para o poder e a dominação da burguesia” e o modelo de produção estimulou o surgimento de “novas formas de pensar” (DECCA, 1991, p. 03).

No Brasil, ao contrário, almejava-se que o desenvolvimento industrial ocorresse sem a emergência de novas formas de pensar e sem promover rupturas com a ordem social aristocrática e senhorial, contribuindo para “manter ou preservar “o passado no presente”, fortalecendo elementos arcaicos em vez de destruí-los (FERNANDES, 1987, p. 176).

No que concerne ao aspecto modernizante, as escolas profissionalizantes foram organizadas para ensinar ao operariado fabril as modernas técnicas de produção, contudo, havia um enorme descompasso entre o ensino que realmente ministravam e as *supostas* necessidades de qualificação profissional das indústrias brasileiras.

Além disto, havia a hipovalorização da formação intelectual. Segundo o Relatório do Ministério da Agricultura (1920), esta não era e não deveria ser o “escopo do ensino profissional técnico, visto que o ensino elementar humanístico com ligeiras noções de trabalho manuaes qualquer escola pública estadual ou mesmo municipal da capitães” poderia fazer (BRASIL, 1920, p. 458-459).

Por isto, o currículo dividia-se em: a) formação profissional que ocorria nas oficinas por meio do ensino de técnicas e do trabalho prático; e b) o ensino de Primeiras Letras destinado aos estudantes que não sabiam ler, escrever e contar, ou seja, um currículo mínimo e compatível com as estratégias da modernização conservadora³ do governo Vargas.

³ O desenvolvimento econômico no governo Vargas estruturou-se com base na modernização conservadora, um *progresso* que não promoveu rupturas sociais entre as diferentes classes sociais. Assim,

Ir além representaria um risco: o de acordar o homem nativo para sonhos de independência e de revolução nacional, que entrariam em conflito com a dominação externa. O impulso modernizador, que vinha de fora e era inegavelmente considerável, anulava-se, assim, antes de tornar-se um fermento verdadeiramente revolucionário, capaz de converter a modernização econômica na base de um salto histórico de maior vulto (FERNANDES, 1987, p. 206-207).

Analisando a situação das Escolas de Aprendizes de Artífices, Cunha (2005a, p. 71) afirma que embora tenham sido criadas para ensinar trabalhos manuais e mecânicos necessários às indústrias locais, na verdade ofereciam ensino voltado para o artesanato⁴, e, em pouquíssimas escolas, ofertavam-se cursos propriamente destinados ao emprego fabril, como mecânica, tornearia e eletricidade.

Embora tenham sido criadas para contribuir com o processo de modernização conservadora, nem isto efetivavam, mantendo-se arcaicas quanto aos cursos e aos procedimentos metodológicos de ensino, ensejando entre os anos de 1909 a 1926, uma série de críticas que desencadearam um processo de reformas denominadas de Serviço de Remodelação do Ensino Técnico Profissional⁵.

As críticas sobre a ineficiência das Escolas de Aprendizes e Artífices desencadearam debates sobre o papel destas instituições e elas foram transformadas pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937 em Liceus Profissionais.

Os Liceus Profissionais foram criados no mesmo ano da Constituição de 1937 e trechos desta Lei, especialmente o Art. 129, evidenciam que o objetivo principal era oferecer educação profissional à população mais pobre, permanecendo a concepção

o conservadorismo visava potencializar a produtividade industrial, mas preservando o poder político, econômico, social das elites agrárias. Assim, a burguesia pôde desenvolver-se nos espaços restritos que a manutenção das oligarquias lhes permitiam.

⁴ Conforme Relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, as principais oficinas existentes nas Escolas de Aprendizes e Artífices eram: alfaiataria, marcenaria, sapataria, encadernação, tipografia, carpintaria, ferraria, selaria etc.

⁵ O Serviço de Remodelação do Ensino Técnico estava sob a direção de João Lüderitz, engenheiro que fizera viagens ao exterior para conhecer o funcionamento das escolas profissionais na Europa e nos Estados Unidos. Ele ansiava uniformizar e modernizar os procedimentos didáticos e os programas de ensino das Escolas de Aprendizes e Artífices, transformando-as em fábricas-escolas. Sua concepção teórica era fundamentada no pragmatismo da Escola Nova e nos ideias de *democratização* liberal. Ele visava fazer com que as Escolas de Aprendizes e Artífices deixassem de ofertar cursos voltados para a formação do artesão e passassem a ofertar cursos voltados para formação de operários, com vistas a suprir as necessidades das indústrias por profissionais *qualificados*. Embora fundamentado na Escola Nova, sua postura era essencialmente autoritária. “Ele fazia parte de uma elite dirigente *esclarecida* que desejava *iluminar* a sociedade civil em sua minoridade para o caminho do racional, necessitava urgentemente excluir o contraditório, o antagônico, o fragmentário [...] Lüderitz, que encarna a modernidade industrial, precisa destruir a suposta tradição artesanal e aristocrática [...]. O modelo que defende é a fábrica. Imbuído dessas tendências racionalistas, procura a eficiência e a produtividade como forma maior de habituar os aprendizes à sociedade da máquina e do trabalho” (QUELUZ, 1998, p. 12).

clássica de que as escolas profissionalizantes eram para aqueles que não podiam, efetivamente, *perder* tempo com os estudos propedêuticos. Assim, no final da década de 1930, o acesso à instrução ainda era considerado um privilégio de uma elite dominante; o que contradizia com os objetivos de o país prover meios de qualificar tecnicamente a força de trabalho e modernizar a indústria brasileira.

Como os Liceus Industriais não efetivaram o anseio da classe empresarial por uma massa de trabalhadores mais qualificada tecnicamente, foram transformados em Escolas Técnicas e Escolas Industriais, por intermédio do Decreto-Lei n. 4127, de 25 de Fevereiro de 1942.

A criação das Escolas Técnicas e Industriais situava-se no mesmo período em que foram promulgadas as Leis Orgânicas⁶ do ensino profissional, entre os anos de 1942 e 1946, evidenciando claramente a intenção de o país qualificar trabalhadores para os diferentes ramos da agricultura, indústria e comércio.

Estes setores da economia estavam, gradativamente, utilizando processos de produção mais complexos, ocasionando a necessidade de contratação de operários estrangeiros, para suprir a falta de força de trabalho qualificada. Os operários contratados no exterior não “formavam seus substitutos locais” e guardavam para si “o monopólio da operação das máquinas”, contribuindo para o aumento do preço dos serviços. Eles também traziam “ideias consideradas atentatórias à ordem estabelecida, como a paralisação da produção para pressionar os patrões pela melhoria dos salários e das condições de trabalho e até mesmo sindical” (CUNHA, 2005b, p. 6).

Devido aos problemas gerados pela importação de operários estrangeiros, começou a surgir toda uma ideologia de valorização do trabalho, superando a visão do trabalho como instrumento de eugenia social.

[...] era preciso valorizar a busca da qualificação profissional como algo que dignificava o trabalhador, algo que ele desejasse para os seus filhos, não como um destino fatal, mas como algo dotado de valor próprio. Para tanto, o ensino profissional teria que deixar de ser destinado aos miseráveis, órfãos, abandonados e delinquentes (CUNHA, 2005b, p.6).

⁶ - Decreto-Lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- Decreto-Lei n. 4244, de 9 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- Decreto-Lei n. 6141, de 28 de dezembro de 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- Decreto-Lei n. 9613, de 20 de agosto de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Como havia o descompasso entre a formação pretendida, aos moldes de taylorismo e da teoria do capital humano, as Escolas Técnicas e as Escolas Industriais foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, por meio do Decreto n. 3552, de 16 de fevereiro de 1959, inaugurando a segunda fase das escolas profissionalizantes, com a inserção experimental do nível superior.

As Escolas Técnicas Federais estavam inseridas no contexto dos discursos político-econômicos desenvolvimentistas de Juscelino Kubitschek, a exemplo do *Programa de Metas: Estado do Plano de Desenvolvimento Econômico*, de 30 de junho de 1958, cujo objetivo era “dotar o país de uma infra e superestrutura industrial e modificar sua conjuntura econômica”, que deveria ser “acompanhada de uma infraestrutura educacional e, portanto, social” (BRASIL, 1958, p. 95).

Contudo, o Plano não se dedicava a defender um investimento mais generalizado a todos os níveis de educação, mas especificamente, destinava-se à educação profissional inspirada no modelo norteamericano.

O Programa de Metas⁷ pretendia implantar modificações na “educação das elites e das massas para a realização de novas tarefas, impostas por novas formas sociais e novas técnicas de vida econômica” (OLIVEIRA, 1955, p. 41).

No que concerne à formação da classe trabalhadora, o Programa de Metas previa que se investisse no aperfeiçoamento técnico-pedagógico do fator humano para as áreas industrial e agrícola e no aparelhamento físico das escolas (BRASIL, 1958, p. 95-96).

No que concerne à educação das elites, havia previsão de ampliar o número de vagas nos cursos superiores considerados estratégicos para fomentar a industrialização brasileira, orientando a juventude para as “atividades de maior importância e para as profissões” capazes de formar pessoas aptas a “dirigir e criar” atividades políticas, econômicas e administrativas de que o país necessitava (OLIVEIRA, 1955, p. 41).

Para concretizar o Programa de Metas, o governo Kubitschek recorreu à cooperação técnica e financeira norteamericana⁸, acreditando que a forma mais eficaz

⁷ O Plano previa que fossem construídas novas escolas profissionalizantes e a renovação do equipamento de 26 Escolas de Magistério de Economia Rural e 33 Escolas de Tratoristas. Ampliação da rede federal de escolas agrotécnicas, agrícolas e de iniciação agrícola.

A última meta exposta no Programa era “aumentar para mil novos alunos por ano a capacidade das escolas de Engenharia; instituir o regime de tempo integral dos professores e da frequência obrigatória dos alunos” e instituir “14 Institutos de pesquisa, ensino e desenvolvimento nos principais centros no país” que se dedicassem a produzir ciência e tecnologia nas áreas de “química, economia, tecnologia rural, mecânica, electrotécnica, mineração e metalurgia, mecânica agrícola, matemática, física, genética e geologia” (BRASIL, 1958, p. 96).

para acelerar o crescimento seria a importação de *know-how* dos países centrais, ou seja, deu-se continuidade a uma matriz desenvolvimentista dependente de tecnologia estrangeira, sem a correspondente base de desenvolvimento científico. Desta forma, a aceleração educacional ocorreu apenas na arrancada inicial, com um pesado investimento em formação humana operativa, mas sem capacidade de criar e planejar uma matriz científica e tecnológica preponderantemente brasileira.

Segundo Benevides (1979, p. 236), esse processo de “implantação da técnica elaborada no estrangeiro” fez com que o Brasil precisasse não só gastar com a compra dos *pacotes tecnológicos*, mas também gastar vultosas somas com a *abertura do pacote*, ou seja, consolidou-se não só como consumidor de ciência e tecnologia estrangeiras, como também do auxílio técnico externo para operacionalizá-las.

A importação dos *pacotes tecnológicos* no âmbito da produção agrícola e industrial articulou-se com a importação de *pacotes educacionais* inspirados na teoria do capital humano⁹ e no modelo de administração empresarial taylorista, com vistas a reformar o currículo das escolas brasileiras, difundindo uma tendência que viria ser conhecida como tecnicismo educacional¹⁰.

Contudo, a profusão do taylorismo e da teoria do capital humano não ficou restrita à educação profissional, visto que abriu perspectivas para a criação de cursos superiores técnico-profissionais destinados à qualificação da força de trabalho para atender necessidades práticas e imediatas do mercado.

A compreensão do fato alude à década de 1960 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4024, de 20 de dezembro de 1961, cujo Art. 104 institucionalizou a possibilidade de organizar cursos superiores “com currículos, métodos e períodos escolares próprios”, com “validade legal” desde que o Conselho

⁸ Em 1946, na gestão de Gustavo Capanema como ministro da educação foi assinado acordo entre o MEC e a *Inter-American Foundation* para conduzir ajustes na educação profissional, instituindo-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). O convênio durou dois anos e no início dos anos 1960 o Programa foi absorvido pelos convênios MEC-USAID (CUNHA, 2005b, p. 8-9).

⁹ “O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos, busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no fator humano passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social” (FRIGOTTO 1993, p. 41).

¹⁰ “A concepção [...] tecnicista visa a formação de um técnico-especialista e de um transmissor de conhecimentos, garantida pelo livre acesso aos métodos e técnicas de ensino [...]. Aliada a uma herança positivista [...] a pedagogia tecnicista baseia-se num modelo de racionalidade técnica que separa teoria e prática, reflexão e ação, conteúdo e forma, ensino e pesquisa. Enfim, separa quem planeja e quem executa” (SACRISTÁN, 1996, p. 45).

Federal de Educação autorizasse o seu funcionamento, ou seja, cursos superiores de curta duração (BRASIL, 1961, p.11429).

De acordo com o Parecer CNE/CEP n. 29/2002, os cursos superiores de curta duração deveriam cobrir áreas de formação profissional que não eram atendidas por graduados em “cursos longos e dispendiosos”. A concepção que permeava estes cursos era de que existiam “áreas profissionais que não precisavam necessariamente ser atendidas por bacharéis, em cursos de longa duração” e que “a oferta de cursos de menor duração, pós-secundários e intermediários” (BRASIL, 2002a, p. 8) seria a alternativa para resolver o problema do engessamento e do academicismo de bacharelado.

O primeiro curso superior de curta duração foi o de Engenharia de Operação, que tinha apenas três anos de duração e destinava-se a formar um profissional especializado na supervisão do processo de produção. A criação deste curso demandou, entre os anos de 1961 a 1966, uma série de atos normativos para se constituírem as condições básicas de funcionamento, dentre os quais destacamos: a) o Parecer CEF n. 60/63 criou a proposta do curso de Engenharia de Operação; b) o Parecer CEF n. 25/65 determinou como deveria ser currículo deste curso; c) o Decreto n. 57075/1965 determinou o seu funcionamento; d) o Decreto-Lei n. 241/1967 incluiu a profissão de Engenheiro de Operação entre as profissões cujo exercício era regulado pela Lei n. 5194/1966; e) o Decreto-Lei n. 547/1969 autorizou a organização e o funcionamento dos cursos de curta duração nas Escolas Técnicas Federais.

Segundo Lima Filho (1999, p.43), os cursos superiores de curta duração atendiam basicamente a dois interesses: um de ordem econômica e outro de contenção das insatisfações da população com o acesso ao nível superior.

Para além da proclamada intenção de formação de quadros técnicos demandados pelo desenvolvimentismo, pode-se inferir que a política de formação de tecnólogos [...] intentava [...] a formação e composição de uma tecnocracia de sustentação do aparelho burocrático do regime, o que seria mais problemático de se realizar nos cursos de graduação plena do tradicional modelo universitário. Por outro lado, a tentativa de constituir um modelo de ensino superior alternativo ao tradicional também se articulava aos interesses ou necessidades de atenuar a demanda, reprimida e crescente [...] por mais vagas e mais investimentos no ensino superior público visando a democratização do acesso. Assim, os cursos de curta duração, de menor custo e de qualidade inferior seriam uma espécie de racionalização financeira, uma forma de promover a multiplicação dos pães sem aumentar a quantidade de trigo.

Embora não houvesse proibição formal de que os cursos de curta duração fossem ofertados nas universidades, a legislação previa que fossem “ministrados em estabelecimentos especialmente criados para esse fim [...] o que possibilitou o aparecimento dos primeiros centros de educação tecnológica no Brasil” (BRASIL, 2002a, p. 8-9).

Até então, a história das escolas profissionalizantes da rede federal não havia se intercalado com o ensino superior, mas ante as dificuldades de expansão do número de vagas nas universidades e em face da resistência da academia com os cursos experimentais, coube às Escolas Técnicas Federais dar consecução ao projeto de flexibilização dos cursos superiores, o que ocorreu por meio da promulgação Decreto-Lei n. 547, de 1969, que as autorizou a ofertarem os cursos superiores de curta duração.

Esta autorização foi estratégica visto que o pragmatismo e a relação histórica destas instituições com a oferta de cursos de formação profissional, conforme as demandas de mercado, não se confrontavam com a proposta curricular dos cursos de “formação básica de nível superior” (BRASIL, 1969, p. 1).

O curso de Engenharia de Operação gerou resultados incipientes¹¹, mas não podemos caracterizá-lo como um fracasso, pois foi da sua existência que surgiram os cursos tecnológicos e a progressiva expansão da responsabilidade de as escolas profissionalizantes federais ofertarem ensino superior, fato que se acentuou com a transformação das Escolas Técnicas de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow em CEFET's, pela Lei n. 6545, de 30 de junho de 1978¹².

Quando estes CEFET's surgiram, o curso de Engenharia de Operação já havia sido extinto e, em seu lugar, fora criado o curso de Engenharia Industrial, um bacharelado com cinco anos de duração e com um currículo similar às tradicionais engenharias.

Os primeiros CEFET's foram autorizados a ofertar o curso de Engenharia Industrial e responsabilizados por desenvolver pesquisa e extensão voltadas para as

¹¹ Apesar de o curso de Engenharia de Operação ter sido estruturado para atender supostas necessidades dos setores produtivos, os resultados da experiência foram problemáticos porque houve resistência das universidades em aceitar os modelos curriculares alternativos, assim como os conselhos das categorias profissionais, recusavam-se a registrar os engenheiros de operação. Além disto, o mercado de trabalho não absorvia os formados na área. Em virtude desta problemática, em 1976 o Parecer n. 4434 do Conselho Federal de Educação (CFE) recomendou a extinção do curso de Engenharia de Operação e em 1979 a Resolução n. 05/77 do CFE estabeleceu o prazo de suspensão do vestibular.

¹² Após este período, apenas as Escolas Técnicas do Maranhão (Lei n.7863, de 31 de outubro de 1989) e a da Bahia (Lei n.8711, de 28 de setembro de 1993) foram transformadas em CEFET's; as demais permaneceram como Escolas Técnicas Federais e como Escolas Agrotécnicas até os anos finais da década de 1990.

áreas científicas e tecnológicas. Como as atribuições estavam muito parecidas com as desenvolvidas pelas universidades, as demais Escolas Técnicas Federais findaram por considerar os três primeiros CEFET's como centros de referência e excelência, visto que elas ficaram atuando apenas com a formação profissional básica e técnica.

Embora os CEFET's tenham sido criados em 1978, sua regulamentação só ocorreu quatro anos após, por meio da promulgação do Decreto n. 87310, de 21 de junho de 1982. Este Decreto restringiu a possibilidade de os primeiros CEFET's continuarem ofertando o curso de Engenharia Industrial e limitou a oferta dos cursos superiores à área tecnológica. Isto evidencia o quanto as escolas profissionalizantes foram constituídas como *laboratórios* para a criação de cursos superiores em caráter alternativo, pois ora o seu raio de atuação ampliava-se, ora reduzia-se, conforme o comparativo representado no Quadro 2:

Quadro 2 - Modificações nas características do ensino superior nas escolas profissionalizantes (1969 a 1982).

NÍVEL SUPERIOR NAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES FEDERAIS		
Escolas Técnicas	CEFET's	
Decreto-Lei n.547/1969	Lei n. 6545/1978 (Art.2)	Decreto n. 87310/1982 (Art. 3)
Ofertar cursos de educação básica de nível superior , conforme necessidade do mercado de trabalho regional e nacional.	I – Ministar ensino em grau superior: a) Graduação e pós-graduação , visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos ; b) Licenciatura plena e curta , com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos.	Características básicas dos CEFET's: I - integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior; II - ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema de ensino universitário; IV - atuação exclusiva na área tecnológica V - formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º Grau.

Fonte- Elaboração própria, com base no Decreto-Lei n. 3552/1959, na Lei n. 6545/1978 e no Decreto n. 87310/1982, (2015).

O Quadro 2 revela que, gradativamente, o ensino superior foi sendo testado nas escolas profissionalizantes, evidenciando que elas tinham *competência* para ofertar este nível de ensino, em especial, aqueles que mantinham vínculo com a área técnico-profissional.

No final dos anos 70, algumas das mais renomadas Escolas Técnicas Federais (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, e mais tarde, durante o Governo Sarney, Bahia e Maranhão) transformam-se em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs – (Lei nº 6.545 de 30/6/1978).²⁵ O que significava passar a oferecer não apenas educação de nível médio técnico, mas também cursos de nível superior (graduação e pós-graduação em

engenharia industrial e tecnólogos, licenciaturas plena e curta nas áreas de formação de professores e especialistas, cursos de extensão, especialização e aperfeiçoamento, e pesquisas na área técnicoindustrial – art. 2º). Na prática, o governo do general Ernesto Geisel dava uma nova função às escolas [...]. A ‘educação tecnológica’ pode ter sido apenas mais um novo nome para a realidade que se desejava criar (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 117-118).

Assim, as categorias área tecnológica e educação profissional foram utilizadas como justificativas para a criação, nas escolas profissionalizantes, de um novo modelo de ensino superior, substancialmente distinto do ensino superior ofertado nas universidades federais.

Cunha (2007a, p. 11) afirma que o Ensino Superior e o Ensino Profissional são dois níveis distintos, e sem dúvida opostos, mas “guardam uma unidade teórica, correlativa à unidade sociológica dos sistemas educacionais que [...] contrapõe uma educação destinada aos dirigentes e outra destinada aos dirigidos”.

Contudo, ao invés de apontarmos apenas a oposição entre o Ensino Superior e o Ensino Profissional, tal qual feito por Cunha (2007a), identificamos algumas aproximações, principalmente, quando se trata de analisar a *unidade sociológica* que compreende o período de 1960 a 1985, que engloba as principais reformas do Ensino Superior e do Ensino Profissional materializados pela Ditadura Militar, ante o projeto do desenvolvimentismo brasileiro.

O Governo Militar visava organizar um sistema educativo que fosse gerido pela teoria do capital humano e pelo cientificismo da administração empresarial taylorista, visto que estas teorias *representavam* um *ideal de neutralidade* política, capaz de conter pensamentos contrários à ordem vigente e por, supostamente, serem a tendência mais adequada aos países que almejavam *modernizar* seus modelos de produção, a exemplo do que ocorria nos países desenvolvidos.

Neste sentido,

[...] a ideologia tecnicista serviu como um invólucro mistificador do projeto Brasil Grande Potência que os governos dos generais-presidentes utilizaram para justificar a supressão das liberdades democráticas e, por conseguinte, a repressão política que se abateu contra as tendências oposicionistas. Assim, a propensão em transformar o Estado aos moldes de uma grande empresa, gerenciada por técnicos que absorvessem as funções da política pela dita eficiência que eles representavam, constituiu-se no *leitmotiv*¹³ da ideologia tecnicista que embalou o regime militar (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008, p. 343).

¹³ Termo em alemão que significa motivo condutor.

Por isto, é possível afirmar que tanto as reformas do ensino superior quanto da educação profissional ocorreram sob a ideologia da racionalidade científica e da teoria do capital humano. Conforme analisam Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 4):

Ideologicamente apoiados na teoria do capital humano, segundo a qual o que se aplica em educação não é gasto, mas investimento e que, quanto mais escolaridade tiver um indivíduo, mais obterá em salário, os governos militares adicionaram à sua política educacional outros ingredientes peculiares à ditadura e ao contexto internacional da Guerra Fria, a saber: a) controle ideológico sobre a escola e a universidade visando a uma pretensa neutralidade técnica; b) expansão quantitativa da escola pública do ensino fundamental de oito anos; c) acelerada e aligeirada formação de professores para atender à demanda criada pela Reforma 5692; d) rebaixamento geral da qualidade de ensino no país, tanto na escola pública quanto no nível superior, que começou a se expandir pela iniciativa privada.

Do ponto de vista do ensino superior, Leher e Silva (2014, p. 11) afirmam que a ditadura soube se apropriar dos anseios estudantis, ou melhor, da noção que eles tinham sobre a reforma universitária, para difundir a *propaganda* de uma possível democratização do acesso, por meio da expansão das vagas no ensino superior.

Contudo, uma das principais estratégias adotadas pelo governo empresarial-militar foi amenizar a falta de vagas, com a expansão do ensino superior no setor privado, que passou a

[...] ocupar o espaço ‘vago’ [...] com incentivo e apoio financeiro do Estado; e, por outro lado, fez com que as instituições públicas fossem também submetidas aos critérios dessa privatização. Práticas como cobranças de taxas, exigência de produtividade, com imposição de metas para a pesquisa e o ensino (aumentar vagas sem ampliar a infraestrutura e o corpo docente e de funcionários, por exemplo), avaliações de caráter quantitativista, que valorizam o número e não o conteúdo, financiamento da educação vinculada a resultados, bem como recursos para a pesquisa atrelados a retornos financeiros (via geração de patentes, por exemplo), foram alguns dos critérios impostos para que as instituições de ensino superior (IES) se adaptassem à reforma (DIAS; MINTO, 2010, p. 79).

No que concerne às reformas no ensino superior público, ocorreu a promulgação da reforma universitária pela Lei n. 5540, de 28 de outubro de 1968, que promoveu a extinção da cátedra e sua substituição por departamentos; o regime de trabalho de tempo integral; a dedicação exclusiva; a criação do sistema de créditos; a semestralização do ano letivo; dentre outras medidas, que promoveram a “subordinação da universidade à empresa capitalista”, que passou a ser organizada em “função da produtividade [...] e das linhas de comando, conceitos essenciais às doutrinas de Frederick Taylor e de Henry Fayol (CUNHA, 2007b, p. 22).

Além disto, a organização administrativa das universidades previa que elas estabelecessem parcerias com os setores privados com vistas a desenvolver pesquisas científicas e tecnológicas consideradas imprescindíveis para fomentar o desenvolvimento da indústria brasileira.

Conforme Leher (2013, p. 319), a Ditadura Militar contribuiu para a “erosão da autonomia didático-científica das universidades”, ao restringir os recursos para as pesquisas e criar as agências de fomento, que “passaram a definir grandes programas de apoio às atividades de C & T que acabaram servindo de ferramentas para a indução de pesquisas” em certas “áreas, linhas e correntes de pensamento científico” considerados mais desejáveis e adequados ao contexto do projeto modernizante de industrialização brasileira.

Conforme reflexões de Leher e Silva (2014, p. 6) a reforma universitária de 1968 não se deu apenas sob a égide da Ditadura Militar, mas de uma Ditadura Empresarial, que sistematizou um “sofisticado aparato de fomento à ciência e à tecnologia que enredou de modo profundo o cotidiano da vida universitária”, com o utilitarismo e o pragmatismo do mercado.

Ora, a ênfase pela organização de uma educação utilitária e pragmática não se restringiu apenas às universidades, mas a todo o sistema educacional, inclusive, as escolas profissionalizantes da rede federal, que receberam a incumbência, no período da Ditadura Militar, de ofertar cursos superiores em caráter flexibilizado e diversificado.

Contudo, ao contrário das universidades, nas escolas profissionalizantes houve menos resistência em aderir aos modelos de gestão empresarial do sistema educacional, visto que desde a origem estas instituições foram constituídas para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Assim, as escolas profissionalizantes federais compuseram, no período da Ditadura Militar, parte do conjunto de sistemas paralelos às universidades, a exemplo das faculdades integradas, dos centros universitários¹⁴, das universidades isoladas etc. Apesar de ter sido uma experiência tímida, em termos quantitativos, as Escolas Técnicas Federais e os primeiros CEFET's constituíram-se, ao longo do tempo, como um

¹⁴ Destaca-se a expressiva participação dos centros universitários na reforma do ensino superior nos anos 1990. Os centros universitários foram regulamentados pelo Decreto n. 2207, de 15 de abril de 1997 e conforme as notas estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) referentes ao ano de 2014, existem 147 centros universitários no país, que representam 6,2% do total de instituições que ofertam nível superior. No ano de 2014, os centros universitários foram responsáveis por ofertar 16,5% das matrículas nas graduações do país. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>.

importante passo para consolidar as estratégias de diversificação e flexibilização do nível superior na década de 1990.

1.2 O ensino superior nas escolas profissionalizantes federais na década de 1990

As reformas educacionais na década de 1990 ocorreram à *sombra* dos projetos de desresponsabilização do Estado com a educação pública e gratuita, que já vinham sendo praticadas durante a Ditadura Militar. Embora não seja lícito afirmar que haja uma simples continuidade entre as reformas educacionais dos anos 1960 e 1990, devido a mudanças na conjuntura socioeconômica, há muitas semelhanças entre elas.

Dentre estas semelhanças destacamos os processos de empresarialização e de privatização dos sistemas educativos, que se intensificaram no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que por intermédio do MEC

[...] adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais [...]. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Este projeto educacional, de inspiração neoliberal, representou a contenção do financiamento da educação, ao delimitar o Ensino Fundamental como prioridade do Estado; ao incentivar a expansão do ensino superior na iniciativa privada e ao instaurar uma nova forma de dualismo na educação profissional, separando o ensino técnico do médio.

As principais características das reformas da educação profissional no governo FHC foram: a) promulgação do Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997, que proibiu a oferta de ensino técnico integrado ao médio, determinou a modularização dos cursos, a exemplo do que ocorria no Sistema S¹⁵; b) promulgação da Portaria MEC n. 646, de 14 de maio de 1997, que determinou a progressiva redução de 50% no ensino médio das

¹⁵ O Sistema “S” é formado pelo Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). A primeira instituição do Sistema “S” a ser criada no Brasil foi o SENAI no governo de Getúlio Vargas, por meio do Decreto-Lei no 4.048. Conforme Oliveira e Scott (2015, p. 725), o decreto estabelecia que o SENAI fosse mantido “com recursos dos empresários e administrada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), com a missão de formar profissionais para a incipiente indústria nacional”.

escolas profissionalizantes, até sua total extinção; e c) promulgação da Lei Federal n. 9649, de 27 de maio de 1998, que vinculou a expansão do ensino profissional às parcerias público-privadas, visto que a criação de novas instituições e cursos dependeria de convênios com estados, municípios, distrito federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais.

O financiamento da educação profissional passou a utilizar recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), promovendo a transferência de recursos públicos para agentes privados, como por exemplo, o Sistema S. Esta parceria público-privada acentuou a intervenção do setor privado na educação pública e promoveu o corte orçamentário na produção científica e tecnológica do país. Além disto, as políticas educacionais de qualificação da força de trabalho brasileira sofreram forte influência dos agentes financeiros internacionais por intermédio do Programa de Expansão da Educação Profissional¹⁶ (PROEP) (KUENZER, 1999).

O desmonte da educação profissional técnica de nível médio e da já propalada sujeição às demandas de mercado, também atingiu os cursos superiores de graduação tecnológica, apesar de eles já terem sido criados na década de 1960 com uma estrutura curricular bastante aproximada da reforma do ensino superior que estava sendo proposta pelo governo FHC, nos anos 1990.

A fim de *mediar* o problema da desvalorização dos cursos tecnológicos, o Parecer CNE/CES n. 436, de 5 de abril de 2001 apresentou uma série de considerações, a partir das quais os relatores equipararam estes cursos às graduações.

Em primeiro lugar, os relatores esclarecem que devido à “natureza e características” os cursos tecnológicos devem desenvolver pesquisa aplicada e inovação tecnológica, não podendo ser classificados como meros cursos sequenciais (BRASIL, 2001, p. 11).

¹⁶ “Iniciado também em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) se constitui no principal instrumento de implantação da reforma, mediante a utilização de recursos da ordem de 500 milhões de dólares para o período 1997-2003. O PROEP teve por objetivo o financiamento de 250 projetos de Centros de Educação Tecnológica, cuja finalidade é a transformação e reforma de unidades existentes, ou construção de novas unidades, sendo que 40% dos recursos do programa são destinados às instituições públicas da rede federal e das redes estaduais e 60% para projetos do chamado ‘segmento comunitário’, no qual se incluem a iniciativa privada, organizações não governamentais e instituições escolares da esfera municipal. É justamente no âmbito da aplicação dessa política pública – financiada com recursos públicos – que a União e os Estados empreendem transformações significativas nas suas redes de ensino médio e técnico e que se incrementa a 71 participação do setor privado, quer pela transferência da gestão de instituições públicas, quer pelo financiamento de instituições privadas” (LIMA FILHO, 2002, p. 273).

Em segundo lugar, os cursos tecnológicos permitem “o aproveitamento de competências adquiridas no trabalho e em formação de nível anterior”, fato que conduziu os relatores a considerá-los como cursos de graduação” (BRASIL, 2001, p. 11).

Em terceiro lugar, os cursos tecnológicos devem obedecer às “Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, o que obviamente também não se aplica aos Cursos Sequenciais de Formação específica” (BRASIL, 2001, p. 11).

Em quarto lugar, a abertura dos cursos tecnológicos não dependem da existência de “curso de graduação reconhecido anteriormente, o que à luz da legislação vigente, torna-os claramente distintos de cursos sequenciais”, fato que corrobora para que sejam “assemelhados aos cursos de graduação” (BRASIL, 2001, p. 11).

Em virtude das considerações apresentadas, os relatores deliberaram que os cursos tecnológicos fossem considerados, como cursos “de graduação com características especiais, bem distinto dos tradicionais, cujo acesso se fará, no entanto, através de processo seletivo semelhante aos dos demais cursos de graduação” (BRASIL, 2001, p. 11).

Em síntese, de acordo com o Art. 4º da Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro de 2002, os cursos tecnologia foram oficialmente caracterizados como “cursos de graduação, com características especiais, e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES 436/2001 e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo” (BRASIL, 2002a, p. 1).

O reconhecimento dos cursos tecnológicos como graduações está reafirmado na Lei n. 11741, de 16 de julho de 2008:

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:
I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
II – de educação profissional técnica de nível médio;
III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação
(BRASIL, 2008a, p. 1).

A equiparação dos cursos tecnológicos a graduações implicou na obrigatoriedade de estes cursos cumprirem as legislações típicas do nível superior ofertados pelas universidades, sem haver distinção entre os processos de credenciamento, recredenciamento e avaliação, a exemplo do que ocorre com o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e pelo Exame Nacional de

Desempenho dos Estudantes (ENADE), corroborando com o fato de os cursos tecnológicos serem considerados graduações.

Além disto, os cursos tecnológicos sofreram os impactos das reformas neoliberais na educação superior, dentre os quais destacamos: a) criação de um ranking entre as *melhores* e *piores* instituições e cursos, decorrentes de um processo de avaliação instituído pelo Exame Nacional de Cursos de Graduação; b) criação do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia, que estabeleceu parcerias público-privadas para efetivação de financiamento entre as universidades e os centros privados de pesquisa, a fim de dinamizá-las e c) incentivo à expansão do setor privado por meio do Programa de Crédito Educativo.

Os cursos tecnológicos não só sofreram os impactos da reforma universitária, como também influenciaram-na, visto que se difundiu a ideologia de que as graduações tradicionais deveriam formar um *novo tipo de trabalhador*, capaz de se adaptar às constantes mudanças da ciência e da tecnologia, criando a possibilidade para que “todas as modalidades de cursos superiores previstos no Art. 44 da Lei 9394/96 pudessem ter características profissionalizantes” (BRASIL, 2001, p. 2).

Além disto, passou-se a difundir que as graduações tradicionais fossem organizadas sob os princípios da “*avaliação, flexibilidade e competitividade* objetivando uma expansão acelerada do sistema” (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2004, p. 92).

Estes três princípios, em especial, a flexibilidade e a competitividade já eram *velhos conhecidos* das escolas profissionalizantes federais, que experimentaram, entre as décadas de 1960 a 1970, a oferta de cursos superiores com currículos flexíveis, diversificados e construídos para atender às demandas de mercado.

Por isto, consideramos que os cursos de curta duração cumpriram um papel de destaque nas reformas do ensino superior nos anos 1990, visto que neste período a flexibilização curricular foi se consolidando como um modelo alternativo às graduações tradicionais, ao passo em que se expandiam o número de vagas nos tecnológicos¹⁷.

¹⁷ Conforme Brasil (2001, p. 8), “os cursos tecnólogos cresceram nos anos 1970; em 1980 havia 138 cursos e o MEC era responsável pela criação da grande maioria deles. A partir dos anos 1980, muitos desses cursos foram extintos no setor público e o crescimento de sua oferta passou a ser feita através de instituições privadas, que almejavam se transformar em universidades. Em 1988, 53 instituições de ensino ofertavam cursos tecnológicos: 60% no setor privado. Dos 108 cursos ofertados então, 65% eram no setor secundário, 24%, no setor primário e os 11% restantes, no setor terciário. Em 1995, o país contava com 250 cursos superiores de tecnologia, na sua maioria ofertados pelo setor privado – mais da metade na área da computação. Apesar deste crescimento, no ano de 1998, os cursos tecnológicos representam apenas 5% das matrículas dos cursos de graduação, tais índices eram 50% abaixo da média dos EUA. Já no ano

Além disto, os CEFET's, Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas foram sendo estruturados, cada vez mais, para consolidar um modelo de instituição de ensino superior que contribuía para fragilizar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Parte deste processo principiou no ano de 1994, com a promulgação da Lei n. 8948, de 8 de dezembro, que criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dentre as providências, previu no Art. 3 que as demais Escolas Técnicas Federais fossem transformadas em CEFET's¹⁸, mediante “decreto específico para cada centro, obedecendo aos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica” (BRASIL, 1994, p. 1).

Conforme pesquisa de Campello (2007), as Escolas Técnicas Federais almejavam se transformar em CEFET's porque acreditavam que equiparariam seu *status acadêmico e científico* aos primeiros CEFET's (1978), demonstrando grande descontentamento quando vivenciaram na prática um modelo de ensino superior bastante distinto daquele que queriam ver concretizado.

Quando do início da implantação da reforma da educação profissional, no interior das escolas da rede federal chamava-se cefetinhos a esses novos CEFET cuja identidade pedagógica estava claramente direcionada para o desenvolvimento de cursos técnicos pós-secundários e de formação de tecnólogos, cursos práticos de formação profissional *stricto sensu* que deveriam oferecer uma educação mais próxima de mercado de trabalho, do que aqueles CEFET dos anos 1970 já inicialmente constituídas como Instituições Federais de Ensino Superior, com base na Lei n. 5540/68 (CAMPELLO, 2007, p. 6).

É certo que houve muitos ajustes nas diretrizes que regulamentavam os CEFET's (entre os anos 1978 e 1994), contudo, não corroboramos com Campello (2007), quando a autora afirma que os Cefetinhos representaram a desvalorização dos CEFET's.

Conforme evidenciamos, o Decreto n. 87310/1982 já havia determinado que os CEFET's atuassem exclusivamente na *área tecnológica*, portanto, se houve *desvalorização* do *status acadêmico* destas instituições, ela ocorreu doze anos antes

2000, o Brasil dispunha de 554 cursos superiores de tecnologia, com 104 mil alunos. As principais áreas eram os cursos tecnológicos de Processamento de Dados (32%); Turismo (14%); Secretariado Executivo (11%); Análise de Sistemas (7%); Zootecnia (5%) e outras modalidades (31%). Existiam 70 modalidades diferentes sendo ofertadas em todas as áreas profissionais”.

¹⁸ O parágrafo 4 deste artigo, também previa que as Escolas Agrotécnicas poderiam ser transformadas em CEFET's após processo de avaliação desenvolvido sob coordenação do Ministério da Educação e do Desporto.

daquilo que a autora chama de Cefetinhos. De outra forma, deveríamos dizer que os Cefetinhos surgiram formalmente em 1982. O que ocorreu entre 1994 a 2000, com a cefetização de algumas Escolas Agrotécnicas e das Escolas Técnicas Federais não foi novidade, mas a generalização de um modelo que já estava sendo testado.

Quadro 3 - Ensino superior nas escolas profissionalizantes de 1993 a 2004.

CEFETINHOS		
Lei n. 8711/1993	Decreto n. 2406/1997	Decreto n.5224/2004
I – Ministar em grau superior: a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica ; b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico .	IV - ministrar ensino superior , visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica ; VI - ministrar cursos de formação de professores e especialistas , bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica .	V - ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu , visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica ; VII - ministrar cursos de licenciatura , bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica (Art. 4). IV - articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (Art. 3).

Fonte- Elaboração própria, com base na Lei n. 8711/1993, no Decreto n. 2406/1997 e no Decreto n.5224/2004, 2015.

Nos trechos em destaque no Quadro 3, observamos que a *área tecnológica* e o ensino *técnico-profissional* foram categorias que balizaram a organização curricular das escolas profissionalizantes federais, enquanto nas universidades federais, o currículo fundamentava-se na categoria *ensino acadêmico*.

Neste sentido, os primeiros CEFET's (1978) não foram os *anos de ouro* das escolas profissionalizantes e os Cefetinhos (1993/2004) a derrocada de um modelo bem sucedido, pois, desde o princípio, os cursos superiores nas escolas profissionalizantes já foram organizados para não se assemelharem aos desenvolvidos pelas universidades; embora reconheçamos que as fronteiras que estabeleciam as distinções, no âmbito da organização curricular, ficaram cada vez mais tênues no processo de reformas educacionais dos anos 1990.

Apesar dos constantes ajustes na legislação, consideramos que os Cefetinhos representaram um momento importante na história do ensino superior nas escolas profissionalizantes porque os cursos tecnológicos foram perdendo o caráter experimental e se consolidaram como uma modalidade alternativa de ensino superior,

em relação aos cursos ofertados pelas universidades. Neste sentido, muito antes da criação e da expansão dos IF's em 2008, as escolas profissionalizantes federais já contribuía(m) de modo significativo para expandir o número de vagas no ensino superior.

Apesar de a expansão do ensino superior nos Cefetinhos dar evidências de que esta experiência estava sendo exitosa¹⁹, tanto no que concerne à flexibilização quanto à diversificação curricular, em 2007²⁰ o governo já estava organizando grupos de trabalho para promover mais uma reforma nas escolas profissionalizantes federais, em um esforço conjunto para transformá-las nos IF's.

1.3 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: expansão e interiorização do ensino superior nas escolas profissionalizantes federais.

O processo de transformação dos Cefetinhos em IF's ocorreu no final da primeira década do século XXI, no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Segundo Lima (2007, p. 113-114), o Partido dos Trabalhadores incorporou as teses de ajuste fiscal e da estabilidade econômica conforme as diretrizes do Banco Mundial, de modo que a chegada de Lula ao poder não significou a “vitória da esquerda ou da classe trabalhadora [...] não houve uma traição, mas uma estratégia transformista [...]. A vitória da Coligação [...] significou a vitória de um governo [...] sob a direção do capital e não do trabalho”.

O governo Lula realizou uma agenda de reformas neoliberais “elaboradas, difundidas e monitoradas pelos organismos internacionais do capital, cada reforma aprovada, cada programa encaminhado consubstancia uma importante referência do reordenamento do Estado brasileiro” (LIMA, 2007, p. 120).

Conforme Neves (2007, p. 13-14) “assim que tomou posse do seu segundo mandato [...] Lula deu prosseguimento ao processo de implantação da reforma da educação superior”, mantendo “elementos de continuidade com as diretrizes dos governos de Fernando Henrique Cardoso” (LIMA, 2007, p. 126) tais como:

¹⁹ A adjetivação de êxito está posta sob o ponto de vista dos objetivos das políticas de governo e não de segmentos do conjunto da classe trabalhadora, dos docentes, discentes e técnico-administrativos das escolas profissionalizantes.

²⁰ Apenas nos anos finais do segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso se concretizou a transformação das demais Escolas Técnicas Federais em CEFET's. O primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva dá consecução ao projeto de expansão dos CEFET's, mas no segundo mandato já se iniciam os debates em torno da criação dos IF's.

diversificação e diferenciação do sistema de educação superior; incentivo às instituições privadas; imposição de novas formas de gestão das instituições de ensino superior baseadas na administração empresarial; generalização de procedimentos de avaliação padronizados, dentre outras estratégias de redução das responsabilidades do Estado com o nível superior (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 22).

Para Lima (2007, p. 152-153), o governo Lula promoveu a “crescente desresponsabilização do Estado com a educação superior²¹, pela redução de verbas públicas para seu financiamento [...] pelo estímulo ao empresariamento deste nível de ensino sob a aparência de democratização do acesso à educação” e atribuindo “grande ênfase à pesquisa científica e tecnológica”.

Segundo Minto (2008, p. 1246), a “reforma universitária” no governo Lula foi fortemente influenciada pela “nova burguesia dos serviços” que possuía grande interesse de transformar o ensino superior em “educação-mercadoria”.

Contudo, no governo Lula, a expansão do ensino superior, com contenção de custos, não ocorreu apenas pelo incentivo à iniciativa privada, como também pela expansão das escolas profissionalizantes. Isto ocorreu por meio da promulgação do Decreto n. 6095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu as diretrizes que os CEFET’s, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, agregassem-se, *voluntariamente*, a fim de constituir os IF’s.

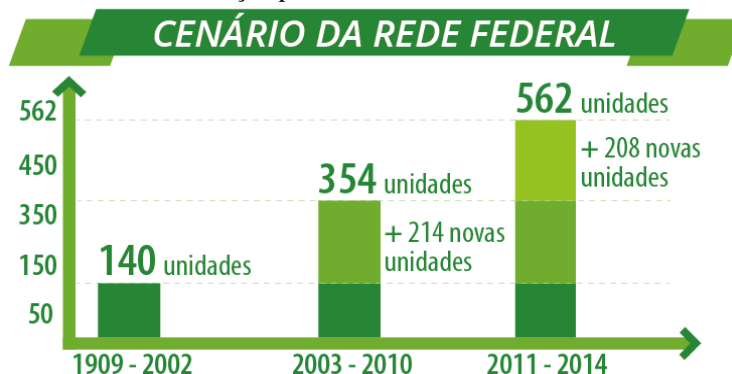
De acordo com o Decreto n. 6095/2007, a agregação obedeceria ao critério da “dimensão geográfica de um Estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo Estado, caracterizadas por identidades históricas, culturais, sociais e econômicas”, sendo que a oficialização da integração dependeria da assinatura voluntária de acordo a ser aprovado mediante lei específica para cada instituição (BRASIL, 2007a, p. 1).

Do ponto de vista gerencial, isto implicou na expansão dos *campi* com contenção do número de autarquias, pois em decorrência da promulgação da Lei n. 11892, de 29 de dezembro de 2008, os “31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades de ensino descentralizadas (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7

²¹ Um conjunto de medidas foi tomado para dar impressão de que as políticas públicas estavam voltadas para a democratização do ensino superior, por meio de várias estratégias, tais como: “o PROUNI, o Fies, a política de cotas, as universidades tecnológicas, os cursos sequenciais, os cursos ou ciclos de formação geral e de formação profissional e, principalmente, a educação superior à distância, sob a aparência de modernização e adequação da educação à globalização econômica e à sociedade da informação” (LIMA, 2007, p. 190).

escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades²² foram transformados em 38 IF's, dois CEFET's, o Colégio Pedro II, uma Universidade Tecnológica e 25 escolas vinculadas a universidades, totalizando entre os anos de 2009 a 2014, 562 escolas em funcionamento, conforme exposto na Figura 1:

Figura 1- Expansão da rede federal de educação profissional entre os anos de 2009 a 2014.



Fonte – Site da Secretaria de Educação Tecnológica. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Apenas as sedes dos institutos federais foram constituídas como autarquias, detentoras de autonomia²³ administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, ou seja, as 562 unidades em funcionamento orbitavam em pouco mais de 40 autarquias, 60% a menos das existentes antes da criação dos IF's.

Em virtude da junção de autarquias diferentes, foi necessário estabelecer um processo de transição com vistas a promover a reestruturação das normativas internas dos IF's, forjando uma *identidade* institucional, conforme as regras gerais estabelecidas pela Lei n. 11892/2008.

Dentre as regras gerais estabelecidas pelo Decreto n. 6095/2007 e pela Lei n. 11892/2008 constava referências à organização do trabalho pedagógico e acadêmico sob uma perspectiva de “verticalização da educação básica à educação à profissional e

²² Dados disponíveis no site: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em 29/12/2015.

²³ De acordo com o Parágrafo Único do Art. 1º da Lei n. 11.892/2008, as “instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008, p. 1). As instituições mencionadas nos incisos são: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e, posteriormente, incluído pela Lei n. 12677 de 2012, o Colégio Pedro II.

educação superior”, como forma de otimizar a “infraestrutura, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008c, p. 1).

O princípio da verticalização constituiu uma dualidade às premissas da autonomia, pois *determinou* que os IF’s mantivessem estreita articulação com os setores produtivos. Conforme Parágrafo Primeiro do Art. 4º da Lei n. 11892/2008, os IF’s deveriam: a) gerar e adaptar soluções técnicas e tecnológicas conforme necessidades das regiões nas quais fossem inseridos; b) fortalecer os arranjos produtivos locais e c) desenvolver processos educativos que estimulasse a autogestão, a geração de renda e potencializassem o desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2007a, p. 1).

Neste sentido, tanto o Decreto n. 6095/2007 quanto a Lei n. 11892/2008 direcionaram a *autonomia* dos IF’s para compromissos pré-determinados com um tipo de ensino, pesquisa e extensão subsumidos às demandas de mercado, conforme apresentado no Quadro 4:

Quadro 4 - Orientações do Decreto n. 6095/2007 e Lei n. 11892/2008 quanto ao tipo de ensino, pesquisa e extensão que os IF’s devem priorizar.

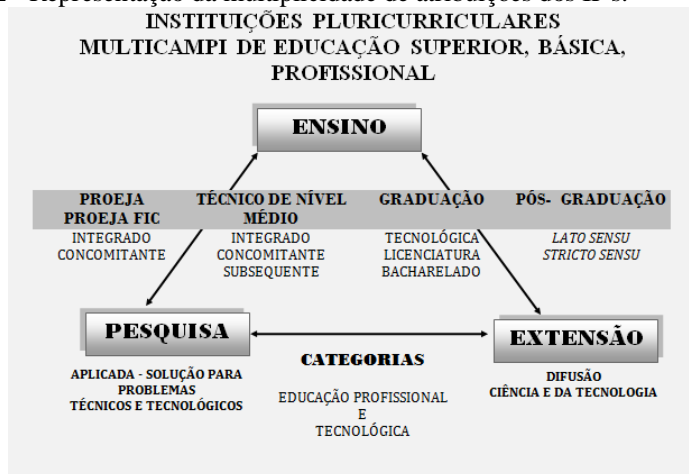
ATRIBUIÇÕES COM O ENSINO	ATRIBUIÇÕES COM A PESQUISA	ATRIBUIÇÕES COM A EXTENSÃO
<p>- Ofertar ensino de ciências gerais e aplicadas, estimulando a investigação empírica;</p> <p>- Destinar 20% das vagas para as licenciaturas e distribuir os 30% restantes entre bacharelados e engenharias, pós-graduação <i>lato</i> e <i>stricto sensu</i> cursos de formação inicial e continuada, pesquisa e extensão, conforme Art. 4º do Decreto n. 6.095/2007 e Art. 7º e 8º da Lei n. 11.892/2008.</p> <p>OBS: Os 50% restantes das vagas devem ser para cursos técnicos, preferencialmente na modalidade integrada.</p>	<p>- Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade.</p>	<p>- Desenvolver programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica e tecnológica, em articulação com os setores produtivos e os segmentos sociais locais e regionais.</p>

Fonte – Elaboração própria com base no Decreto n. 6095/2007 e Lei n. 11892/2008, 2015.

Estas atribuições são indicativas de que os IF’s representaram o processo que Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 22) já identificaram ocorrer na política educacional do governo FHC, a saber, a “diversificação e diferenciação do sistema de educação superior” como forma de atender a demanda crescente por vagas. Os IF’s, como parte

deste processo, receberam as atribuições de atuarem em searas similares as das universidades federais, contudo, com cursos superiores mais vinculados à educação profissional e à área tecnológica, do que à área acadêmica, conforme exposto na Figura 2:

Figura 2 - Representação da multiplicidade de atribuições dos IF's.



Fonte – Elaboração própria, 2016.

Apesar de o Art. 2º da Lei n. 11892/2008 caracterizar os IF's como instituições de educação superior, básica e profissional, o termo *educação superior* é utilizado com cautela e restrito a situações que se referem à oferta de cursos que se vinculam à *educação profissional e área tecnológica*.

No caso do IFCE, dentre a totalidade de questionários aplicados aos professores, 89% dos respondentes acreditam que a categoria *educação profissional* é o princípio basilar da organização curricular dos IF's, devendo articular-se à formação acadêmica, embora, sobrepondo-se a ela. Além disto, 9% dos docentes que responderam ao questionário acreditam que a prioridade dos IF's é especificamente formar para o trabalho.

Apenas 2% consideraram que o papel dos IF's é preparar para a continuidade dos estudos, o que é uma contradição ao princípio da verticalização do ensino, visto que estas instituições foram estruturadas para que os estudantes deem prosseguimento aos estudos em cursos de nível mais elevados e de mesmo eixo tecnológico.

No âmbito dos IF's, preparar os estudantes para prosseguirem os estudos significa preservar um público que se reveza entre o ingresso no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos, embora, os docentes ainda não tenham se apropriado desta dinâmica.

Esta percepção indica que a concepção dos docentes do IFCE está em sintonia com o papel que os protagonistas²⁴ imputaram a estas instituições no que concerne a atuar especialmente na *educação profissional* e na *área tecnológica*. Este fato é ratificado quando 50% dos respondentes consideram que a principal atribuição deles é atuar na área técnico-profissional. Apenas 34% dos docentes que responderam ao questionário consideram que a área acadêmica deve ser um elemento caracterizador da docência nos IF's.

Neste sentido, as percepções dos docentes sobre a missão institucional dos IF's não são conflitantes com as propostas de diversificação curricular do nível superior, pois eles acreditam que a *educação profissional* e a *área tecnológica* devem servir de fundamento para a organização didático-pedagógica de qualquer graduação ofertada pelos IF's (desde os tecnológicos, às licenciaturas e engenharias).

O longo tempo de atuação na *educação profissional* e na *área tecnológica* faz com que 59% dos docentes que responderam ao questionário considerem que o aumento dos cursos superiores promoveu um abalo na identidade institucional dos IF's, que estariam perdendo o *foco*²⁵ por se dedicarem a outras atribuições, como pesquisa e extensão. Apenas 5% dos docentes percebem que a identidade está bem construída em todos os níveis de ensino; enquanto 19% dos docentes acreditam que as escolas profissionalizantes federais perderam completamente a identidade ao serem transformadas em IF's.

Conforme Vidor *et al* (2011, p. 72, grifos nossos), a “escolha pela criação dos Institutos Federais, e não de novas universidades tecnológicas, revela a opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional muito presente no meio universitário brasileiro”. Neste sentido, as mesmas regras do ensino superior acadêmico não podem ser aplicadas “a instituições com ampla atuação na

²⁴ Destacamos como protagonistas da criação e expansão dos IF's o grupo que compunha a equipe da SETEC na ocasião do processo de debate sobre o planejamento da criação e expansão destas instituições: Eliezer Moreira Pacheco (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica); Getúlio Marques Ferreira (Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - Substituto: Alexandre Martins Vidor); Luiz Augusto Caldas Pereira (Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional E Tecnológica - Substituta: Caetana Juracy Rezende Silva); Andréa de Faria Barros Andrade (Diretoria de Regulação e Supervisão de Educação Profissional e Tecnológica); Gleisson Cardoso Rubin (Diretoria de Articulação e Projetos Especiais). Dados retirados da Prestação de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão 2010. Disponível em: <Downloads/relatorio_gestao_2010_setec_versaofinal_cgu.pdf>

²⁵ Apenas 15% dos docentes que responderam ao questionário consideram que a identidade dos IF's permanece bem definida na área da educação profissional. 2% não responderam à questão.

educação básica, especializadas na formação profissional e tecnológica do cidadão para o mundo do trabalho” (VIDOR et al., 2011, p. 87-88).

Para Vidor et al. (2011, p. 72), os IF's devem se distanciar da concepção acadêmica tradicional das universidades brasileiras, que hipervalorizam o bacharel, sendo um equívoco identificá-los como universidades, porque seu foco não pode ser desviado da “ação orientada para a formação de cidadãos trabalhadores em todos os níveis de ensino”, visto que “as questões do mundo do trabalho” fazem parte do código genético dos IF's.

A ênfase que Vidor et al. (2011) deu ao termo código genético reitera a intenção de o governo evidenciar que os IF's não são universidades, sendo apenas equiparados a elas quando se trata dos processos de regulação, avaliação e supervisão dos cursos superiores. Embora haja esta equiparação, foram criadas diretrizes especiais para orientar a organização de currículos das engenharias e das licenciaturas no âmbito dos IF's.

No caso das engenharias, o documento intitulado *Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais*²⁶ orienta que a formação dos engenheiros ocorra de forma “generalista, humanista, crítica, reflexiva, em sintonia com o mundo produtivo e a sociedade, embasada nos princípios da verticalização, da otimização e da interação das áreas de conhecimento” (BRASIL, 2009a, p.23).

O documento enfatiza que o currículo das engenharias nos IF's não deve reproduzir os modelos tradicionais das universidades, visto que o perfil desejado do egresso, “deve ser o profissional a ser formado e não o curso em si” (BRASIL, 2009a, p.23).

Apesar de recomendar a construção de currículos alternativos, o documento orienta que os IF's adotem as mesmas nomenclaturas consolidadas nas engenharias tradicionais (BRASIL, 2009a, p.23) para evitar os problemas vividos com o primeiro curso de curta duração, o de Engenharia de Operação, que não era reconhecido pelas categorias profissionais e cujos egressos não eram absorvidos pelo mercado de trabalho.

²⁶ Apesar de se tratar de um documento dirigido especificamente para os IF's, mantinha algumas relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Engenharia (Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002), cujo Art. 3 determina que os cursos de engenharia formem um profissional “generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica [...] com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade” (BRASIL, 2002b, p. 1).

Enfim, o documento *Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais* orienta que as engenharias nos IF's deem “respostas mais rápidas aos apelos sociais”, em íntima relação com “os arranjos produtivos culturais locais, regionais e com o mundo produtivo”. Ou seja, não se trata de “definir uma engenharia própria dos Institutos Federais, mas a construção de um modelo que seja coerente” com os objetivos de criar cursos alternativos aos tradicionais modelos ofertados pelas universidades (BRASIL, 2009a, p.30).

Dentre estas diferenças, existe a recomendação de que a integralização das engenharias ocorra, preferencialmente, em quatro anos e que a “introdução de um núcleo comum” favoreça “a estruturação de períodos de formação inicial que admitiriam saídas formais em percursos menores” (BRASIL, 2009a, p.30).

No que concerne à estrutura do currículo das licenciaturas, foi divulgado o documento *Contribuições para o Processo de Construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (2009b), que se articula com os projetos reformistas em curso desde os anos 1990, quando se aprofundaram as críticas aos processos de formação docente, considerados dispendiosos e pouco eficientes em efetivar as mudanças almejadas na *melhoria* da educação básica.

De acordo com o documento, os IF's devem priorizar a oferta de “licenciaturas voltadas para a área das ciências da natureza” e cujo objetivo geral é a “formação de pessoal docente apto a atuar na Educação Básica (últimos anos do ensino fundamental) e também nos cursos de Ensino Médio regular e/ou integrado aos cursos técnicos” (BRASIL, 2009b, p. 4).

Direcionar as licenciaturas à formação de professores para atuar na Educação Básica, constitui-se em uma redução do papel da graduação, pois há uma prescrição implícita de que o percurso formativo limite-se ao que o estudante deve aprender para ensinar.

Este aspecto mantém relações com as orientações do Banco Mundial de tornar as licenciaturas mais pragmáticas. O relatório *Professores Excelentes: como melhorar a educação na América Latina e no Caribe* (2014), por exemplo, apresenta uma crítica à formação docente realizada pelas universidades brasileiras, considerada altamente teórica e descompassada com as novas tendências (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 63).

Em virtude desta crítica, o Banco Mundial (2010; 2014) defende que os currículos das licenciaturas não precisam de tanto aprofundamento, principalmente quando se trata das teorias educacionais. Assim, há a dileção para que a formação

docente se estruture na transmissão de técnicas e na observação de práticas de professores *excelentes*, pois este organismo considera que a *falta de qualidade* da Educação Básica é decorrente da *incapacidade* de os docentes selecionarem metodologias de ensino inovadoras e adequadas.

Além disto, o documento *Contribuições para o Processo de Construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (2009b) sinaliza que o tempo de duração das licenciaturas deve se balizar em uma carga-horária mínima e máxima, que varia entre 2800 a 3600 horas, sendo 400 horas destinadas às práticas como componentes curriculares, 400 horas destinadas a estágio e 200 horas destinadas às atividades complementares; enquanto o restante deve ser distribuído nos processos de formação específica e pedagógica.

O documento *Contribuições para o Processo de Construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* findou por estabelecer a possibilidade de se criar um modelo alternativo para as licenciaturas nos IF's, promovendo uma "formação docente sintonizada com a flexibilidade exigida pela sociedade atual [...]" (BRASIL, 2009b, p. 3), principalmente no que concerne à redução da carga-horária e à articulação do currículo com as demandas do mercado, *compatibilizando-se* com os discursos reformistas que defendem menos teoria e mais prática.

Como os IF's possuem larga experiência em construir currículos experimentais, voltados para atender às demandas de mercado, estas *contribuições* podem implicar na *naturalização* da formação de licenciados mais ligados ao pragmatismo *técnico-profissional* e *tecnológico* do que em profissionais com autonomia intelectual para decidir de forma autônoma a condução do ensino, das pesquisas e das extensões, conforme critérios de relevância social definidos pelos próprios docentes. Assim, as *contribuições* incorrem no risco de esvaziamento teórico e ideológico indispensáveis à formação crítica da docência e na subsunção da formação dos futuros professores a um simples processo de preparação para o mercado de trabalho.

Em um mundo marcado pela retração dos direitos sociais, as estratégias de estruturar o currículo no pragmatismo podem se constituir em um meio de fragilizar ainda mais as categorias profissionais. Assim, não só os docentes, mas os engenheiros e os tecnólogos formados pelos IF's não podem ser apenas profissionais da *prática*, sob a pena de se constituírem como presa fácil ao trabalho flexibilizado e precarizado.

1.4 A criação e a expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

No caso cearense, a expansão dos IF's decorreu da junção do CEFET Fortaleza e das suas Unidades Descentralizadas Juazeiro do Norte e Cedro, das Escolas Agrotécnicas de Iguatu e Crato (e da unidade descentralizada de Umirim).

De acordo com o site institucional, a história do *campus* Fortaleza remonta:

[...] ao começo do século XX, quando o então presidente Nilo Peçanha, pelo Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, instituiu a Escola de Aprendizes Artífices. Ao longo de um século de existência, a instituição teve sua denominação alterada, primeiro para Liceu Industrial do Ceará, em 1941; depois para Escola Técnica Federal do Ceará, em 1968. No ano de 1998, a escola passou a chamar-se Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará (Cefet/CE), ocasião em que o ensino foi estendido ao nível superior e suas ações acadêmicas, acrescidas das atividades de pesquisa e extensão. Assim, estavam fincadas as bases necessárias à criação do Instituto Federal do Ceará²⁷ (IFCE, 2015, p. 1).

Por estar inserido no contexto da cefetização, o *campus* Fortaleza despontou no ano de 1998 como a primeira escola profissionalizante federal no Ceará a manter o nível superior. Os primeiros cursos superiores ofertados foram os tecnológicos em Telemática (1998) e Mecatrônica (1999) e a Licenciatura em Matemática (2002).

O *campus* Iguatu era uma autarquia independente e constituía-se como Escola Agrotécnica. Conforme site institucional, a escola foi criada na década de 1950, com o curso de extensão de Economia Rural Doméstica, ainda vinculada ao Ministério da Agricultura.

Em 1962, através de portaria do Ministério da Agricultura, cria-se a Escola de Magistério de Economia Doméstica, com o objetivo de formar técnicos em Economia Doméstica. Com o crescimento dos cursos e a política de fortalecimento de formação de técnicos, o Colégio de Economia Doméstica Rural passa, em 04 de setembro de 1979, a se tornar a Escola Agrotécnica Federal de Iguatu, denominação que obteve até dezembro de 2008, quando o Governo Federal uniu as antigas Escolas Agrotécnicas e os Centros de Educação Tecnológica para criação dos atuais Institutos Federais²⁸ (IFCE/IGUATU, 2015).

O *campus* Crato também era uma autarquia autônoma, criada no ano de 1955 por meio da Portaria 375, de 20 de abril com o curso rápido de Tratorista do Crato. Em 1964 ocorreu a transformação para Colégio Agrícola do Crato, que estava sob a

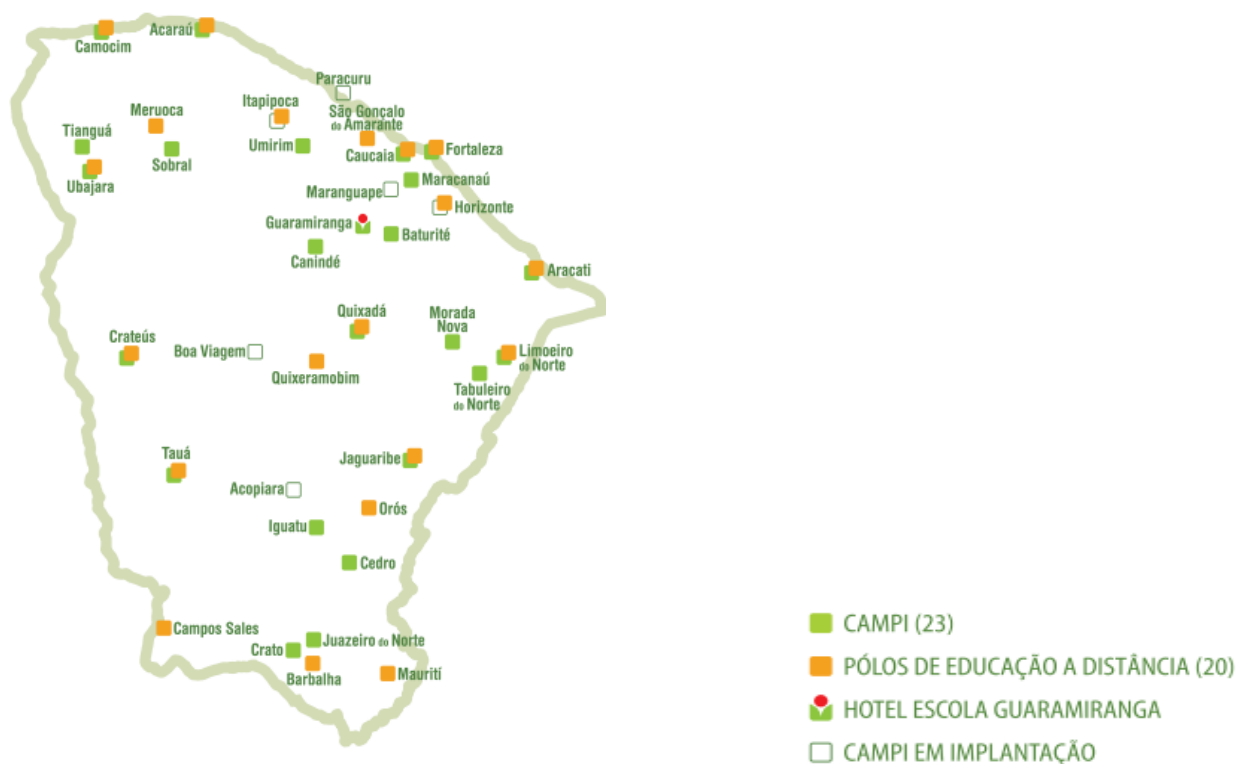
²⁷ Texto disponível no site institucional do *campus* Fortaleza: <https://ifce.edu.br/fortaleza/menu/o-campus>.

²⁸ Texto disponível no site institucional do *campus* Iguatu: http://iguatu.ifce.edu.br/?page_id=167

responsabilidade do Ministério da Agricultura e, em 1975, a instituição passou a se denominar Escola Agrotécnica Federal de Crato.

Com a fusão, estas três autarquias foram reduzidas a uma, ao passo em que os *campi*, antes concentrados em cinco municípios, expandiram-se em mais 450% (considerando os polos de educação à distância), conforme demonstramos na Figura 3.

Figura 3 - Mapa da expansão do IFCE.



Fonte -

http://www.ifce.edu.br/images/stories/menu_superior/Instituicao/Sobre_nos/Folder_Institucional_Portugues.pdf

Entre os anos de 2009 e 2010, principiaram as modificações nas normativas internas para uniformizar os procedimentos pedagógicos e administrativos nos *campi* do IFCE. Os documentos internos do CEFET Fortaleza foram utilizados como base dos ajustes institucionais, visto que a reitoria ficou concentrada, inicialmente, neste *campus*.

Contudo, as Escolas Agrotécnicas de Iguatu e Crato possuíam natureza agrícola, mantinham uma fazenda como recurso pedagógico e uma residência estudantil destinada aos estudantes oriundos de outros municípios e estados, o que não só onerava

os custos de manutenção, como requeriam uma organização do trabalho pedagógico²⁹ em um sistema muito diferente do CEFET Fortaleza, o que dificultava a simples adaptação dos procedimentos pedagógicos e administrativos do modelo industrial para o ensino agrícola.

O descompasso entre as formas de trabalho das diferentes autarquias cearenses gerou resistências e lentidão nos ajustes das normativas, que iniciaram no ano de 2009 e ainda estão em andamento. Mesmo assim, as normas foram sendo *adaptadas*, forjando uma *nova institucionalidade* no IFCE que visou sintonizar o comportamento laboral dos professores e técnicos às novas formas de organização do trabalho administrativo.

A *nova institucionalidade* dos IF's caracteriza-se pela constituição de uma megainstituição quanto à quantidade de *campi* e multifuncionais quanto à variedade de níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão.

Embora o IFCE tenha responsabilidade de ofertar nível superior, esta instituição não é uma universidade e uma boa parcela dos cursos ofertados é categorizada pelo *ensino técnico e área tecnológica* e pelas propostas de diversificação e flexibilização curricular.

Portanto, não é lícito caracterizar o IFCE como uma universidade, mas também não é lícito caracterizá-lo apenas como uma escola de educação profissional, principalmente, quando observamos a diversidade de graduações (licenciaturas, bacharelados, inclusive, engenharias), que foi criada desde o ano de 2010.

A própria nomenclatura Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia não faz menção a termos que remetem à oferta de ensino superior, o que avilta a atuação de mais de 40 anos destas instituições com o ensino superior brasileiro. Neste sentido, os IF's não se *enquadram* em nenhuma das três classificações das instituições de ensino

²⁹ As Escolas Agrotécnicas de Iguatu e Crato funcionavam em regime integrado em tempo integral e os Projetos dos Cursos eram anuais com duração de três anos. Os cursos integrados nos CEFET's funcionavam em um único turno, tinham duração de quatro anos e em regime semestral. Havia semestres em que os alunos não estudavam determinadas disciplinas da formação geral, fato que os profissionais das Agrotécnicas sequer pensavam em discutir. O processo de avaliação, a progressão nos estudos, a organização do calendário escolar, dentre tantos outros exemplos, não se compatibilizavam, fazendo com que algumas situações fossem resolvidas com a inserção de alguns artigos e incisos que mais pareciam *apêndices* e que verdadeiramente não contribuíam para amenizar as diferenças entre as instituições. O sistema eletrônico utilizado pelo CEFET não comportava o registro dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelas Agrotécnicas, como o processo de recuperação paralela, que visava amenizar a repetência, visto que o regime de progressão parcial era inviabilizado pelo fato de o estudante não ter turnos de trabalho livre.

Outra grande preocupação era com a residência estudantil que atendia 50% dos ingressantes das Escolas Agrotécnicas, o que demandava maior número de profissionais no setor de assistência estudantil, recursos financeiros e estabelecimento de normativas para regular a moradia dos estudantes, em seus três anos de curso.

superior apresentadas pelo Decreto n. 3860, de 9 de julho de 2001: universidades, centros universitários e faculdades integradas (faculdades, institutos superiores e/ou escolas superiores).

Neste sentido, o termo *instituto* não vem agregado à adjetivação *superior*, sendo apresentado como apenas como “unidades³⁰ voltadas à formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas. Oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação”.

O extremismo das experiências curriculares nos cursos superiores de curta duração, em alguns IF's, representaram a *porta de entrada* no sistema educacional brasileiro da flexibilização e diversificação das graduações. Por isto, os estudos sobre a educação superior no Brasil não podem deixar de evidenciar a contribuição das escolas profissionalizantes federais na oferta deste nível de ensino, mesmo antes de elas terem se transformado em IF's.

Em 2014, por exemplo, havia 61 cursos superiores em funcionamento no IFCE. Contudo, 59% destas graduações já eram ofertadas pelas antigas escolas profissionalizantes federais (Escola Agrotécnica de Iguatu, CEFET Fortaleza e suas unidades descentralizadas Juazeiro do Norte e Cedro), evidenciando que após a criação do IFCE houve um crescimento de 38% dos cursos tecnológicos, 78% dos cursos de licenciaturas e 300% dos cursos de bacharelados. Portanto, a oferta de cursos superiores no IFCE não partiu de um marco zero, conforme demonstrado no Quadro 5:

Quadro 5 – Comparativo entre o número de cursos superiores e vagas ofertadas para matrícula nas escolas profissionalizantes federais do Ceará, antes e após a criação do IFCE.

	N. de Cursos Superiores			Total de Cursos	N. de vagas
	Tecnológicos	Licenciaturas	Bacharelados		
Pré-IF's de 1998 até 2008	24	9	3	36	3705
Pós-IF's – 2009/2014	9	7	9	25	1440
Total	33	16	12	61	5145

Fonte – Elaboração própria baseada em dados disponíveis no site do e-MEC, 2015.

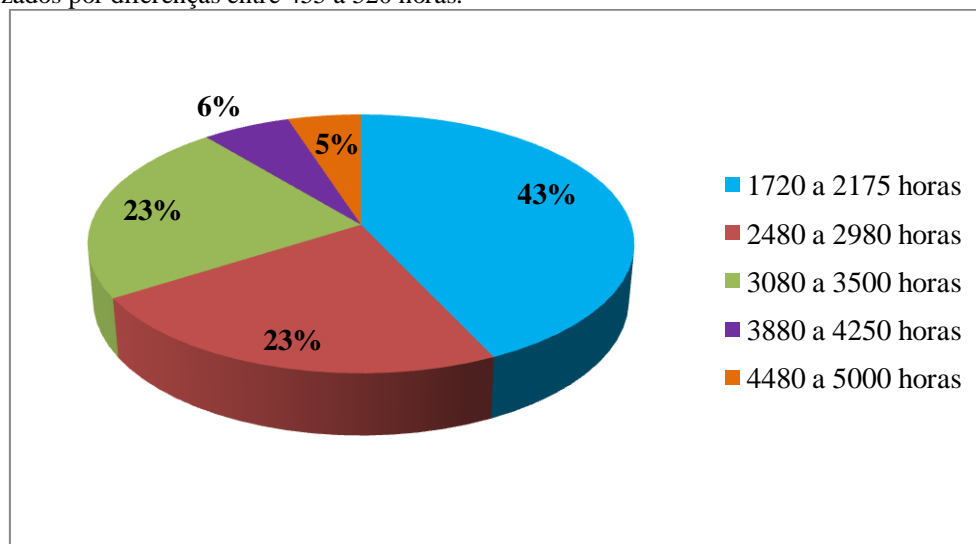
Os cursos superiores ofertados por estas instituições já atendiam as orientações de flexibilização curricular, tanto no que concerne a cargas-horárias reduzidas, quanto

³⁰ Texto de apresentação dos IF's no Ministério das relações Exteriores. Disponível no site: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html. Acesso em: 06/01/2015.

no que concerne ao tempo de duração. Dos cursos tecnológicos ofertados, 52% possuíam 6 semestres; 48% possuíam 7 semestres e a carga-horária total variava entre 1720 horas a 3680 horas. Já as licenciaturas possuíam entre 8 e 9 semestres com uma carga-horária variável entre 2800 a 3840 horas. Os bacharelados possuíam entre 2600 horas a 3840 horas distribuídas entre 8 e 9 semestres.

Estas experiências com a flexibilização curricular se acentuaram após a criação dos IF's. No IFCE, por exemplo, entre os anos de 1998 a 2013 ocorreu a retração progressiva na carga-horária das graduações, inclusive, nos cursos de licenciatura e bacharelados, adotando-se o mínimo exigido pela legislação como regra geral, conforme expresso no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Demonstrativo da carga-horária dos cursos superiores do IFCE entre os anos de 1998 a 2013, organizados por diferenças entre 455 a 520 horas.



Fonte – Elaboração própria, 2015.

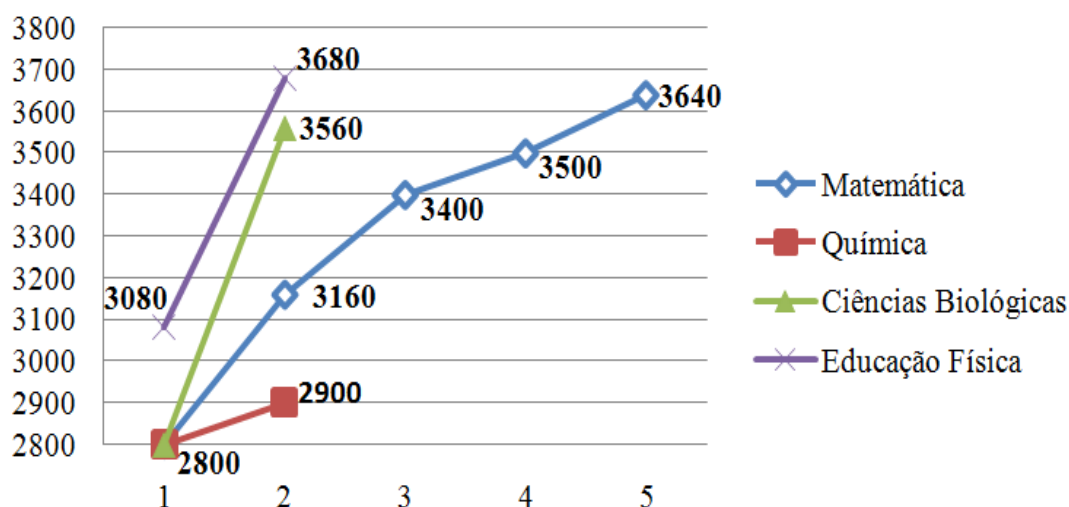
Dos cursos superiores do IFCE existentes até o ano de 2014, 63% possuem uma carga horária menor que 3000 horas (independente de serem licenciaturas, bacharelados ou tecnólogos), percurso inferior ao primeiro curso superior de curta duração criado na década de 1960, evidenciando a consolidação das experiências com percursos formativos abreviados.

O problema central da redução da carga-horária reside no fato de os cursos superiores (em todas as modalidades) estarem aprofundando as experiências de aligeiramento da formação, levando-nos a concluir que as primeiras experiências com a flexibilização curricular se propagaram entre as diversas modalidades de graduação, intensificando o processo de retração do tempo de graduação.

As experiências iniciais com o percurso acadêmico enxuto, ao longo dos anos, foram se consolidando e se transformando em regra geral, fato que talvez explique porque a margem mínima de horas esteja se tornando uma referência-limite para vários cursos, inclusive as licenciaturas e as engenharias.

As licenciaturas criadas no período pós-IFCE, por exemplo, são emblemáticas da redução da carga-horária, pois seus projetos pedagógicos adotaram o mínimo de 2800³¹ horas como referência, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 - Variações na carga horária de um mesmo curso.



Fonte – Elaboração própria, 2016.

O primeiro curso de formação de professores para a Educação Básica ofertado pelo IFCE foi a Licenciatura em Matemática (2002) com uma carga-horária de 2800. Já os *campi* Cedro (2004) e Crateús abriram a oferta do *mesmo curso* com uma carga-horária de 3640 horas, o que corresponde a uma diferença de 840 horas entre a menor e a maior carga-horária da Licenciatura em Matemática.

Contudo, a carga-horária da licenciatura em Matemática é uma exceção, pois a tendência foi a diminuição progressiva em relação aos outros cursos. As Licenciaturas em Química, abertas, nos *campi* Quixadá (2008) e Maracanaú (2008) funcionam com uma carga-horária, respectivamente, de 2800 e 2900 horas. Já o *campus* de Iguatu (2009) abriu oferta do mesmo curso com uma carga-horária de 3375 horas. Apesar de possuir uma diferença de 575 horas em relação à Licenciatura em Química de menor

³¹ O tempo de formação das licenciaturas foi aumentado para 3.200 horas e um mínimo de 4 anos de duração, por intermédio da Resolução n. 2, de 1 julho de 2015.

carga-horária, o acréscimo é apenas aparente. O curso de Iguatu é ofertado no turno noturno com a hora-aula de 50 minutos. Em ocasião da primeira avaliação do SINAES, detectou-se por parte dos avaliadores externos que o curso estava com uma carga-horária abaixo do mínimo exigido de 2800 horas, quando se realizava a conversão da hora-aula em hora-relógio.

A Licenciatura em Ciências Biológicas foi criada no ano de 2010 nos *campi* de Acaraú (3560 horas) e Jaguaribe (2800 horas), com uma diferença de 760 horas.

Já a Licenciatura em Educação Física originou-se do curso de Tecnologia em Lazer e Desporto, transformado em Licenciatura devido às dificuldades de os egressos atuarem no mercado de trabalho devido a impedimentos dos Conselhos Regionais de Educação Física.

A primeira Licenciatura em Educação Física foi criada no *campus* Juazeiro do Norte (2005), com uma carga-horária de 3680 horas, enquanto os *campi* Canindé e Limoeiro abriram-na com uma carga-horária de 3080 horas e 2880, respectivamente. Uma diferença de 800 horas entre a menor e a maior carga-horária.

A flexibilização curricular, em termos de redução da carga-horária cria “uma nova arquitetura da organização curricular-programática dos cursos de graduação” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p.24) e contribui de forma indireta para aumentar as vagas para matrículas/cursos.

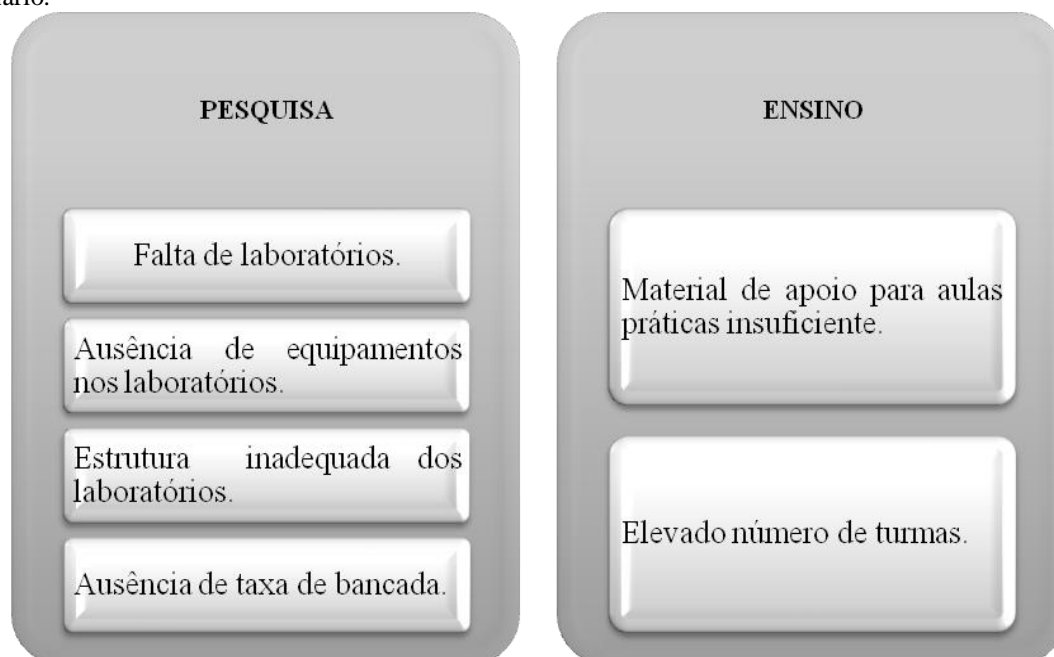
Outro ponto que merece destaque no processo de diversificação e flexibilização curricular é o fato de ela facilitar a maximização do aproveitamento da infraestrutura que ocorre por meio do uso administrado das salas de aula dos laboratórios, dos equipamentos multimídia etc., em detrimento do uso pedagógico do espaço.

No IFCE, a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão depende do uso administrado dos espaços e dos materiais pedagógicos, o que leva os docentes a sentirem dificuldades com a falta de disponibilidade de recursos materiais.

Apenas 18% dos docentes que responderam ao questionário consideram que os materiais estão sempre disponíveis, dando-lhes liberdade de planejamento e execução do trabalho, enquanto 80% afirmam que precisam agendar previamente os espaços e materiais. Além disto, 46% dos docentes que responderam ao questionário afirmam que mesmo agendando, encontram dificuldades para acessar os materiais.

Conforme as respostas às questões do questionário aplicado, a pesquisa e o ensino são as principais atividades afetadas pela ausência de material de trabalho adequado. As principais queixas estão sintetizadas na Figura 4.

Figura 4 - Principais problemas enfrentados pelos docentes, conforme percepção dos que responderam ao questionário.



Fonte - Elaboração Própria, 2016.

Segundo informações dos docentes, constantes nos questionários, parte destes problemas decorre da lentidão da administração em resolver os problemas oriundos da expansão, levando os docentes a aderirem ao uso administrado dos espaços e equipamentos, recorrendo a um plano diferenciado, quando não podem utilizar os espaços, laboratórios, salas de aula etc., inclusive, desistindo de desenvolver o trabalho planejado por falta de condições.

A mais importante consideração sobre estes dados é evidenciar que os IF's se aproximaram ainda mais do *ethos* empresarial, em detrimento de um *ethos* acadêmico/universitário e estão sendo geridos mais por perspectivas gerencialistas do que pedagógicas e educacionais. Neste sentido, conforme, palavras do DC₁ (2016), “o ensino trabalha em função da administração e não a administração que trabalha em função do ensino”.

Em relação à falta de material adequado, detectamos em um dos *campi* observados o registro do Memorando de n. 148, de 26 de fevereiro de 2016, no qual consta a solicitação, por parte do coordenador de um curso técnico integrado, de reparos básicos em equipamentos tais como:

- I. verificação de todas as tomadas elétricas dos ambientes (salas de aula) que são usados pelos alunos e professores [...] algumas tomadas não têm corrente elétrica e outras estão com os fios expostos;

- II. Instalação do projetor multimídia [...] saliento que no PDI da instituição consta que há projetor em todas as salas, o que não corresponde ao contexto atual;
[...]
- IV. verificação do mobiliário das salas de aula; em algumas alas os birôs estão danificados e/ou falta cadeira destinada ao professor [...];
[...]
- VI. verificação do funcionamento de todos os ares-condicionados e melhor controle quanto ao horário de ligar/desligar;
[...]
- VIII. verificação do funcionamento das lâmpadas e substituição daquelas que estão queimadas ou com mau funcionamento.

As condições administrativas para a pesquisa e para a participação em eventos científicos também funcionam mais em função da administração do que em relação à atividade acadêmica propriamente dita. Conforme a Resolução n. 18, de 2 de maio de 2011 do IFCE, a participação em eventos científicos está condicionada à aprovação de trabalho, devendo o requerente solicitar o custeio e a permissão para participar do evento com 30 dias de antecedência.

Além disto, os pesquisadores devem cumprir os seguintes requisitos:

- I. Estar cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e certificados pela PRPI;
- II. Ser servidor efetivo do IFCE;
- III. Ter carta convite para apresentação de conferência ou carta de aceitação de trabalho completo ou resumos para apresentação oral ou em painel de trabalhos científicos. Em qualquer um dos casos, a carta deve ser emitida pela organização do Evento;
- IV. Cumprir a exigência de interstício de 06 (seis) meses desde a última concessão de auxílio recebida pelo IFCE (IFCE, 2011).

Além disto, se mais de um docente requerer o custeio para participação em eventos, haverá um processo de *seleção*, conforme determinado pela Resolução n. 18 do IFCE:

- Art.5 – A avaliação por parte da PRPI dos pedidos de auxílio à apresentação em eventos científicos levará em consideração, entre as diversas informações, os seguintes aspectos:
- I.Mérito Acadêmico do Candidato – curriculum lattes;
 - II.Relevância e importância do evento para o IFCE;
 - III.Compromisso de cumprimento dos requisitos e normas fixadas pelo IFCE para a concessão de auxílio à apresentação em eventos científicos.

Assim, a administração incide sobre a atividade acadêmica do docente, realizando um novo julgamento de mérito sobre as pesquisas realizadas, pois a liberação do docente, em especial, a liberação do custeio financeiro, depende do poder discricionário da gestão.

Estas situações corroboram para defendermos a concepção de que a administração precede o mérito acadêmico, funcionando como um filtro que mais cumpre o papel de restringir direitos do que concedê-los. Aliás, o termo mais conveniente é chamar o processo de *benefício*, como se fosse uma dívida da administração. A Resolução n. 18 de 2011 denomina o custeio para apresentação de trabalhos científicos como um *auxílio*, inclusive, apresentando mecanismos punitivos de não concessão para aqueles que estão com débito com a administração. Conforme Art. 8º da Resolução n. 18 de 2011 constitui-se “fator impeditivo para concessão de auxílio à apresentação em eventos científicos a existência de qualquer tipo de inadimplência do solicitante junto ao IFCE, não regularizada até a data da aprovação da concessão” (IFCE, 2011).

A consolidação das experiências de regulação e controle sobre o trabalho docente pelo viés do gerencialismo educacional poderia indicar que os IF's estariam cumprindo de modo satisfatório as determinações da organização de uma administração *enxuta* e estruturada com base nas experiências de diversificação e flexibilização do nível superior, conforme determinações do Decreto n. 6095/2007 e da Lei n.11892/2008.

Contudo, essa seria apenas uma conclusão apressada. No ano de 2010 os IF's assinaram um contrato com o Ministério da Educação (MEC) denominado de Termo de Acordo de Metas e Compromissos Ministério da Educação/Institutos Federais (TAMC), que além das exigências de flexibilização curricular, impôs metas *qualitativas* e quantitativas, de eficiência e eficácia, que se constituem em um mecanismo de inserção do produtivismo acadêmico nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, motivo pelo qual denominamos o Termo de Acordo Metas e Compromissos (TAMC) como um processo de incursão intensificada do REUNI nos IF's.

1.5 O Termo de Acordo, Metas e Compromissos (TAMC) e o REUNI: algumas aproximações

Entre o processo efetivo de criação dos IF's, em 29 de dezembro de 2008, e a assinatura do TAMC, em 19 de maio de 2010³², decorreram menos de dois anos. Apesar

³² Apesar da assinatura do acordo ter ocorrido em 2010, o debate em torno de sua constituição iniciou nos dias 6, 7 e 8 de maio de 2009, com a participação do CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede

do pouco tempo de efetiva existência dos institutos, o acordo foi apresentado como um “Plano de Reestruturação e Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” para “promover o processo de implantação e implementação dos IF’s” (BRASIL, 2010a, p. 1).

O Termo Acordo de Metas e Compromissos (TAM) foi celebrado entre o Ministério da Educação e cada instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, para fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais, criados pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. O TAM é o único documento que se articula organicamente com a Lei de Reorganização da Rede Federal (Lei nº 11.892/2008) e contém 19 metas de curto (2013) e médio (2016) prazos, com validade estendida até 2022 (CGU/CE, 2014, p.88).

Mas, se no ano de 2010 os IF’s cumpriam as determinações de flexibilização curricular e estavam contribuindo para a expansão do ensino superior no Brasil, qual a razão da assinatura do TAMC, já que este instrumento de natureza jurídica e extrajudicial é um termo de ajuste de condutas?

Um termo de ajuste de condutas pode ser “tomado por qualquer órgão público legitimado à ação civil pública” e deve ser “considerado como uma espécie de acordo”, em cujas cláusulas se estabelecem “inúmeras obrigações por parte dos interessados” para que de fato sua eficácia seja alcançada (TREVISAN; COLOMBO, 2009, p. 343-344).

Para Trevisan e Colombo (2009, p. 344), um termo de ajuste de condutas é celebrado entre órgãos públicos com vistas a prevenir ou reparar um dano cometido por uma das partes e deve ser composto dos seguintes requisitos: a) identificação e qualificação dos compromissados; b) descrição dos danos; c) descrição das sanções aplicadas; d) obrigações a serem assumidas pelas partes; e) prazo para cumprimento das obrigações; f) consequências em caso de descumprimento dos compromissos assumidos; g) participação de testemunhas.

Apesar de o TAMC possuir todas as características de um termo de ajuste de condutas falta-lhe um requisito essencial: a descrição dos danos a serem prevenidos ou reparados. Como celebrar um acordo entre partes, *convidando* uma instituição a prevenir ou reparar danos que ela não causou e nem está prestes a causar?

A falta da descrição dos danos não descaracteriza o TAMC como um termo de ajuste de condutas, porque os possíveis danos estão expressos sob a forma de vinte

considerações que orientam e determinam metas produtivistas, que se não forem cumpridas, resultarão em prejuízos para a administração pública, justificando a assinatura do termo de ajuste de conduta, com valor preventivo.

Analisando a estrutura do documento (composto de cláusulas contratuais e estabelecimento de metas, responsabilidades entre as partes etc.), constatamos que se trata de um título executivo extrajudicial, não faltando nada ao TAMC para caracterizá-lo como um termo de ajuste de condutas.

A primeira cláusula do TAMC é composta de 19 subcláusulas, cuja maioria das propostas já eram cumpridas pelos IF's antes da assinatura do termo de ajuste de condutas, conforme sistematização que apresentamos no Quadro 6.

Quadro 6 - Paralelo entre as metas já existentes no ano de criação dos IF's com as inovações trazidas pelo TAMC.

METAS DO TAMC JÁ CUMPRIDAS PELOS IF'S ANTES DA ASSINATURA DO TAMC	METAS DO TAMC QUE REALMENTE SÃO NOVAS
4. 50% de matrículas no ensino técnico; 5. 20% de matrículas para a formação de professores e Licenciaturas; 6. Vagas e matrículas PROEJA (técnico e FIC); 8. Implementação de cursos de Formação Inicial e Continuada e de programas de reconhecimento de saberes e competências; 9. Oferta Educação à Distância como atividade regular; 10. Acesso ao ensino técnico por meio de ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos <i>campi</i> ; 11. Acesso ao ensino superior até 2011 em ações afirmativas e adoção do ENEM para o acesso aos cursos de graduação; 12. Forma de acesso às Licenciaturas Adoção prioritária de vagas para professores das redes públicas, conforme preceitos legais e demandas da sociedade; 13. Programas de apoio a estudantes com elevado desempenho Implantação, até 2011, de programas de apoio a estudantes com elevado desempenho nos Exames Nacionais da Educação Básica (Prova Brasil, SAEB e ENEM) e olimpíadas promovidas pelo MEC; 14. Pesquisa e Inovação em pelo menos um projeto por Campus; 15. Projetos de Ação Social. 16. Implementação de Núcleos de Inovação Tecnológica, estímulo à organização cooperativa que incentivem a pesquisa, inovação e o empreendedorismo; 17. Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão intercâmbio e interinstitucionais de ensino, pesquisa e extensão;).	1. Índice de eficiência da Instituição; 2. Índice de eficácia da Instituição; 3. Alunos matriculados em relação à força de trabalho Alcance da relação de 20 alunos; 7. Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Básica com apresentação de em média pelo menos um projeto, com a efetiva realização de um programa de melhoria da qualidade da educação básica, por Campus; 18. SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC Adesão, a partir de 2010, ao SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC e a outros programas de interesse coletivo da REDE FEDERAL, com compromisso de alimentação das bases de dados do Ministério da Educação; 19. SIGA-EPT Adesão ao sistema SIGA-EPT ou compromisso com a transferência para sua base de dados, via digital, das informações mínimas solicitadas pelo MEC/SETEC. Considerando, neste caso, a disponibilidade da descrição de formatos para intercâmbio de dados do SIGA-EPT com outros sistemas.

Fonte - Elaboração própria, a partir do reordenamento das metas do TAMC, 2016.

Os IF's já cumpriam as metas expostas na Coluna 1, tais como destinar 50% das vagas para cursos técnicos e 20% para licenciaturas, bem como já ofertavam

regularmente os cursos de formação inicial e continuada, PROEJA e educação à distância, assim como, o ingresso dos estudantes já se dava por meio do ENEM, respeitando-se as determinações de efetivar políticas afirmativas.

Assim sendo, as metas do TAMC que realmente se constituíram em *novidade* para os IF's dizem respeito à obrigatoriedade de cumprir metas de permanência (eficiência), taxas de diplomação (eficácia) e manutenção da quantidade de alunos em relação aos professores na proporção de 20/1. Estes três itens³³, em destaque na Coluna 2 do Quadro 6, assemelham-se ao produtivismo que o REUNI impôs às universidades.

A eficiência da instituição, em 2016, diz respeito ao preenchimento e à manutenção de 90% das vagas ofertadas para matrículas³⁴ medidas semestralmente por meio da média aritmética da eficiência de cada turma, calculada pela “relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma” (BRASIL, 2010a, p.3).

Como o cálculo da eficiência é realizado com base nas vagas disponibilizadas para matrícula, a instituição corre o risco de não ser eficiente antes de os cursos começarem, caso não preencha 90% das vagas.

Já a eficácia institucional é uma forma de calcular a taxa de diplomação pela “média aritmética de cada turma”, tendo como base “o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas”, devendo atingir 80% dos diplomados no ano de 2016 (BRASIL, 2010a, p. 3).

O percentual de eficácia é 10% menor do que a taxa de eficiência, sendo tecnicamente possível ser eficaz sem ser eficiente. Embora o percentual seja inferior, é mais difícil alcançá-lo, porque depende de que haja pouca evasão e de que os estudantes cumpram as atividades acadêmicas no prazo, tais como: (TCCs, estágios e atividades complementares). Além disto, as matrículas semestrais precisam estar ativas, o que

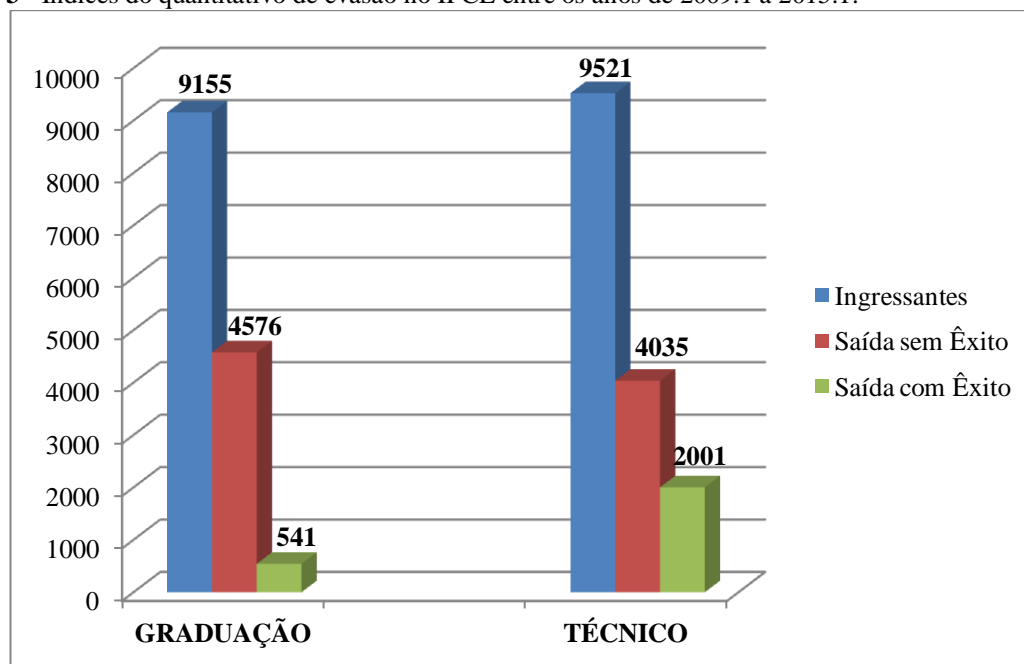
³³ A cláusula primeira do TAMC trata do objeto: o acordo de metas e compromissos. Ela é composta de 19 subcláusulas: 1. Índice de eficiência da Instituição; 2. Índice de eficácia da Instituição; 3. Alunos matriculados em relação à força de trabalho; 4. Matrículas nos cursos técnicos; 5. Matrículas para a formação de professores e Licenciaturas; 6. Vagas e matrículas PROEJA; 8. Programa de Formação Inicial e Continuada; 9. Oferta de Cursos a Distância; 10. Forma de acesso ao ensino técnico; 11. Forma de acesso ao ensino superior; 12. Forma de acesso às Licenciaturas; 13. Programas de apoio a estudantes com elevado desempenho; 14. Pesquisa e Inovação; 15. Projetos de Ação Social; 16. Núcleo de Inovação Tecnológica; 17. Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão intercampi e interinstitucionais; 18. SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC e 19. SIGA-EPT.

³⁴ Embora a eficiência e a eficácia sejam calculadas com base nas vagas ofertadas para matrículas, no ano de 2016, o IFCE organizou um sistema eletrônico para acompanhar o trabalho pedagógico dos *campi*, monitorando os índices de produtivismo. Contudo, os cálculos, ao invés de serem realizados com base nas vagas ofertadas para matrícula, conforme determinado pelo TAMC, foram realizados com base nas matrículas efetivas, o que contribuiu para aumentar os índices de eficiência e eficácia.

significa que trancamentos parciais de períodos, reprovações etc., são considerados como *evasão*, contribuindo para reduzir o nível de eficiência e eficácia do curso.

Para controlar o nível de eficiência e eficácia foi criado no ano de 2016 um sistema informatizado, com alimentação de dados constante, a fim de averiguar as oscilações no percentual de estudantes que ingressam e permanecem na instituição, conforme dados do Gráfico 3.

Gráfico 3 - Índices do quantitativo de evasão no IFCE entre os anos de 2009.1 a 2015.1.



Fonte – Adaptação dos dados disponíveis no IFCE em Números: <https://proen.ifce.edu.br/forum>, 2016.

A ineficiência geral dos três *campi* que compuseram o universo desta pesquisa é de aproximadamente 50% nos cursos de graduação e 42% nos cursos técnicos. É sob o termo de *insucesso* que os cálculos do programa informatizado são expressos, pois a concepção é de que os *campi* precisam elevar as taxas de permanência do estudante no mesmo curso. Assim, trancamentos de matrícula, transferências internas e conclusão do curso após o período regular são contabilizados como se fossem *evasões*, sendo situações que deveriam ser evitadas.

Além da eficiência e da eficácia, o TAMC determina o alcance da relação de 20 alunos regularmente matriculados por professor (nos cursos presenciais), em quaisquer que sejam os níveis ou modalidades de cursos. O cálculo nos “cursos de Formação Inicial Continuada será corrigido pela multiplicação da carga horária semestral do curso

dividido por 400 horas”. Além disto, cada professor com Dedicção Exclusiva (DE) ou 40 horas corresponde a um inteiro e o de 20 horas a meio (BRASIL, 2010a, p. 3).

Nos IF's, os cálculos da relação professor X aluno são mais rígidos do que o imposto pelo REUNI às universidades, por três motivos: a) a cobrança é de 20 alunos por professor; b) os professores vinculados ao regime de 20 horas equivalem apenas a meio professor e c) os cursos ofertados pelos IF's, tais como: Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas em Matemática, Química, Física etc., são os que na história da educação brasileira possuem os mais altos índices de repetência e evasão e as mais baixas taxas de conclusão; fato que não é levado em consideração no momento de análise dos cálculos de eficiência e eficácia.

Embora a relação aluno X professor tenha sido imposta inicialmente nas universidades federais, foi nos IF's que ela constituiu motivação para controlar o fluxo de contratação de professores por meio da promulgação do Decreto n. 7.312, de 22 de setembro de 2010, que dispôs sobre o banco de professor-equivalente³⁵ da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (BRASIL, 2010b).

A liberação de códigos de vagas para contratação de novos docentes passou a depender dos dados da relação professor X aluno oriundos do banco de equivalência. Isto reduziu o número de novos contratados e contribuiu para aumentar a quantidade de aulas dos docentes, sendo esta a solução para equalizar a relação professor X aluno.

Tomando como referência o *Relatório de Auditoria de Contas 201407323*, praticamente, todos os *campi* do IFCE são considerados pela Controladoria Regional da União no Estado do Ceará (CGU/CE), como ineficientes em relação à meta de equivalência professor/aluno, conforme Quadro 7:

Quadro 7 - Demonstrativo de CGU/CE em relação a alunos matriculados versus força de trabalho docente.

CAMPUS	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	TOTAL DE PROF.	DETALHAMENTO DO TOTAL DE PROFESSORES		TOTAL DE PROF. PARA CÁLCULO DO INDICADOR AFT	INDICADOR AFT PREVISTO NO TAM
			40 horas ou D/E	20 H		

³⁵ O banco de equivalência também foi introduzido nas universidades federais por meio do Decreto n. 7485, de 18 de maio de 2011, que aplicou regras similares para quantificar a relação professor X aluno. Embora o tempo entre a introdução do banco de equivalência nos IF's e nas universidades tenha sido muito pequeno, já no ano de 2014, as regras dos dois Decretos foram modificadas, pelo Decreto n. 8259, de 29 de maio de 2014, que alterou os cálculos da equivalência e apresentou as margens de contratação de docente, conforme o regime de trabalho e a titulação.

Acaraú	524,6	51	51	0	51	10,29
Aracati	404	29	29	0	29	10,3
Baturité	206	20	20	0	7	1,03
Camocim	7,2	7	7	0	7	1,03
Canindé	515,25	46	46	0	46	11,20
Caucaia	300	15	15	0	15	20
Cedro	951	53	53	0	53	17,94
Crateús	429,7	38	38	0	38	11,31
Crato	1011	52	51	1	51,5	19,63
Fortaleza	6705,32	366	346	20	356	18,84
Iguatu	1185,7	73	73	0	73	16,24
Jaguaribe	157	18	18	0	18	8,72
Juazeiro do Norte	1220	77	74	3	75,5	16,16
Limoeiro do Norte	1237,65	70	70	0	70	17,68
Maracanaú	1532	70	69	1	69,5	22,04
Morada Nova	233	14	14	0	14	16,64
Quixadá	573	48	48	0	48	11,94
Sobral	1440	68	68	0	68	21,18
Tabuleiro do Norte	173	11	10	1	10,5	16,48
Tauá	151	16	16	0	16	9,44
Tianguá	251,68	20	20	0	20	12,58
Ubajara	171	9	9	0	9	19
Umirim	213	18	18	0	18	11,83
GERAL	19.592,1	1.189	1.112	26	1.176	16,65

Fonte - Relatório CGU/CE, 2014.

Segundo a CGU/CE, a previsão do PDI 2014 a 2018, de contratar 691 novos docentes não provém de um planejamento estratégico adequado, visto que a auditoria constatou que a relação professor por aluno no IFCE está 87% abaixo do previsto. “Partindo-se exclusivamente da análise do referido Indicador, “Alunos Matriculados em relação à Força de Trabalho”, não se pode concluir pela existência de déficit de professores na grande maioria dos Campi do IFCE” (CGU/CE, 2014, p. 90).

Para a CGU/CE, o IFCE não realiza análises técnicas adequadas para diagnosticar a carência de docentes, gerando o risco de contratações desnecessárias, por conseguinte, de prejuízos financeiros ao erário público. Conforme o Relatório, as principais causas para a distorção da equivalência professor X aluno são: criação insuficiente de cursos para preencher a carga horária ociosa dos docentes; índices de evasão escolar altos; limitação de espaço físico (que não permite a expansão de cursos); baixa procura por alguns cursos; ausência de controle da carga horária dos docentes e atuação “deficiente por parte do Pró-Reitor de Ensino, que falhou no cumprimento das atribuições constantes do art. 48 do Regimento Interno³⁶” (CGU/CE, 2014, p. 91).

³⁶ Conforme o Regimento Interno do IFCE, as atribuições do Pró-reitor de ensino são: a) Implantar as políticas de educação definidas pelo MEC; b) Desenvolver as políticas de ensino em todos os seus níveis

O Relatório também indica que o IFCE é ineficiente em aproveitar a força de trabalho porque não possui sistema informatizado sobre “gestão de pessoas [...] índices de absenteísmo, índices de rotatividade, projeções de aposentadoria [...]. A ausência desses dados impossibilita avaliar [...] a carência de pessoal [...], bem como a necessidade de expansão do corpo docente e técnico-administrativo” (CGU/CE, 2014, p. 76).

Além de apresentar metas relacionadas ao ensino (aumento de vagas, permanência, taxa de diplomação e a relação professor X aluno), o TAMC também apresenta metas relacionadas à pesquisa e extensão. As subcláusulas 14 e 15 prevêm, respectivamente, que cada *campi* dos IF's desenvolvam pesquisas relacionadas à inovação tecnológica e projetos de ação social, aumentando-os, progressivamente, em 10% a cada ano de vigência do acordo, ou seja, até 2022.

A meta 14 determina que as pesquisas sejam desenvolvidas “preferencialmente por professores e alunos de diferentes níveis de formação [...] em parceria com instituições públicas ou privadas que tenham interface de aplicação com interesse social”. Já a meta 15, determina que sejam desenvolvidos “projetos de ações inclusivas e de tecnologias sociais, preferencialmente, para populações e comunidades em situação de risco, atendendo às áreas temáticas da extensão” (BRASIL, 2010a, p. 4).

Conforme o Relatório CGU/CE (2014), tanto a meta 14, quanto a meta 15 não estão sendo cumpridas conforme determinado pelo TAMC, visto que 52% dos *campi* não ampliaram em 10% ao ano as atividades de pesquisa, inovação e/ou desenvolvimento tecnológico; com a agravante de que 3 *campi* sequer desenvolveram a referida atividade; além disto, o Relatório critica a redução de projetos em 11 *campi*.

Tendo em vista esta realidade, a CGU/CE aponta falhas na gestão no trabalho desenvolvido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação³⁷ porque esta não cria um sistema informatizado que lhe permita gerenciar as informações sobre sua área de competência

e modalidades; c) Analisar e emitir parecer sobre a criação e funcionamento de cursos em todos os níveis e modalidades de ensino; d) Coordenar a elaboração de projetos de ensino nos diversos níveis e modalidades da educação profissional, visando à criação, implantação e reconhecimento dos cursos; e) Articular as políticas de contratação e distribuição de pessoal docente com todos os campi; f) Assistir às demandas de cursos, geradas por setores da sociedade, respeitando as características regionais dos campi; g) Elaborar em conjunto com os campi o projeto político-pedagógico da instituição e acompanhar o seu desenvolvimento em todas as suas fases e instâncias; h) Prestar informações relacionadas ao ensino de todo o IFCE; i) Manter a supervisão permanente sobre o sistema de controle acadêmico para todos os campi; j) Avaliar o desempenho dos cursos com vistas à continuidade de oferta; k) Intermediar junto ao Conselho Superior assuntos relativos ao ensino (IFCE).

³⁷ Conforme o Art. 43, inciso VII: “Compete ao Pró-reitor de Pesquisa e Inovação: VII. Coordenar ações que visem ao desenvolvimento e conciliação das atividades institucionais da Pesquisa e da Inovação” (REGIMENTO INTERNO IFCE).

(evolutivo do quantitativo dos projetos desenvolvidos por toda a instituição). Em face destas considerações, o Relatório da CGU/CE admoesta o IFCE a cumprir com eficiência as atribuições que lhe compete, apresentando as seguintes recomendações:

Recomendação 1: Com relação aos campi que não desenvolveram projeto de pesquisa, desenvolver pelo menos um, em cumprimento aos objetivos básicos das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e ao estabelecido no Termo Acordo de Metas e Compromissos.

Recomendação 2: Para os campi que desenvolveram projeto de pesquisa, ampliar em pelo menos 10% ao ano as atividades de pesquisa, conforme estabelecido no Termo Acordo de Metas e Compromissos.

Recomendação 3: Desenvolver sistema informatizado apto a acompanhar os projetos/atividades de pesquisa desenvolvidos por todos os campi do IFCE (CGU/CE, 2014, p. 102).

Quanto ao desenvolvimento dos projetos sociais, a CGU/CE considerou favorável o percentual de atividades desenvolvidas que atingiu 91% em 2013, quando comparado ao exercício de 2012, contudo, o órgão apontou falhas quanto à falta de projetos sociais desenvolvidos pelos *campi* Caucaia, Crato, Tabuleiro do Norte e Tauá, cuja ausência impediu que o IFCE cumprisse a meta *um projeto por campi*.

Para a CGU/CE, as falhas no aproveitamento adequado da força de trabalho docente, no desenvolvimento de pesquisa, inovação tecnológica e projetos de ação social derivam da falta de digitalização e informatização das informações que facilitariam o controle e a cobrança das atividades a serem desenvolvidas.

No que concerne ao item falta de controle informatizado da força de trabalho docente, a CGU/CE criticou o preenchimento de dados por planilhas manuais, explicitando que a “carga horária dos docentes dos *campi* de Fortaleza, Jaguaribe, Camocim e Acaraú, [...] não eram originárias de sistema informatizado”.

Essa metodologia de levantamento, ante a quantidade significativa de registros manipulados e a natureza volúvel das informações processadas, compromete a integridade dos dados apresentados, ou seja, a exatidão das informações disponibilizadas não é assegurada. Em outra oportunidade, foi possível observar nova divergência entre as informações dos referidos sistemas, a qual restou evidenciada quando da apresentação das planilhas que embasam o cálculo da relação de alunos matriculados por professor, uma vez que o indicador Alunos Matriculados por força de Trabalho, referente aos campi de Fortaleza e Limoeiro do Norte, fonte SISTEC, mostrou-se divergente das planilhas emitidas com base no Sistema Acadêmico (CGU/CE, 2014, p. 104).

A mesma crítica é realizada em relação à compilação de dados sobre os projetos (pesquisa e ou/social), pois a CGU/CE afirma que o controle manual dos projetos de pesquisa e a ausência de sistema informatizado fragilizam o acompanhamento e controle

das metas previstas no TAMC, “tendo em vista não haver uma visão geral da evolução do quantitativo dos projetos desenvolvidos por toda a instituição” (CGU/CE, 2014, p. 101).

Portanto, a questão não é apenas informatizar o processo de armazenamento de dados, mas digitalizá-los nos sistemas oficiais, conforme determinado pelas metas 18 e 19 do TAMC:

18. SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC Adesão, a partir de 2010, ao SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC e a outros programas de interesse coletivo da REDE FEDERAL, com compromisso de alimentação das bases de dados do Ministério da Educação; 19. SIGA-EPT Adesão ao sistema SIGA-EPT ou compromisso com a transferência para sua base de dados, via digital, das informações mínimas solicitadas pelo MEC/SETEC. Considerando, neste caso, a disponibilidade da descrição de formatos para intercâmbio de dados do SIGA-EPT com outros sistemas (BRASIL, 2010a, p. 2).

As metas 18 e 19 determinam que o trabalho acadêmico dos IF's seja convertido em dados estatísticos, relatórios e planilhas que devem ser alimentados, processados e acessados por meios informatizados porque isto facilita não só o acesso, mas o controle dos resultados e dos processos *educacionais*.

O TAMC trata o ensino, a pesquisa e a extensão nos IF's como mercadorias a serem produzidas em escala ascendente, com taxas de crescimento de 10% anuais. Esta cobrança acaba impondo aos IF's projeções astronômicas de crescimento, como é o caso do IFCE, que além da expansão que já evidenciamos no decorrer do texto, ainda prevê “mais 6 (seis) novos *campi* e 4 (quatro) novos *campi* avançados, como [...] 207 (duzentos e sete) novos cursos previstos [...] até 2018” (CGU/CE, 2014, p.86).

Em suma, a assinatura do TAMC não foi precoce, apesar do pouco tempo de criação dos IF's, pois este processo foi primordial para que os órgãos de controladoria de contas se constituíssem em mecanismos de controle e fiscalização das escolas profissionalizantes, com *autorização* de cobrar prestações de contas administrativo/financeiras e *opinar* sobre o trabalho acadêmico relacionado ao ensino, pesquisa e extensão, em virtude das metas que os IF's se comprometeram a cumprir com a assinatura do TAMC.

CAPÍTULO II - CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DOCENTE NOS SÉCULOS XX E XXI

2.1 Reestruturação do trabalho docente: a projeção ideológica do trabalho complexo

A reestruturação dos sistemas educacionais, a exemplo dos IF's, que destacamos no Capítulo I, repercute na organização do trabalho docente, pois são estes profissionais os responsabilizáveis por executar no *chão da escola* os projetos reformistas. Como afirma Lawn (2001, p.121), escolas reestruturadas exigem *novos professores*, ou como denomina o Banco Mundial (2014), *professores excelentes* dispostos a se adaptarem às escolas redesenhadas pelo gerencialismo educacional.

No contexto dos IF's, a reestruturação do trabalho docente implicou duas estratégias para compatibilizar o comportamento laboral às atribuições impostas pela Lei n. 11892/2008: a) a projeção ideológica do trabalho complexo; e b) a reestruturação da carreira.

A projeção ideológica do trabalho complexo visa *cooptar* os docentes dos IF's de que as *novas condições* de trabalho representam uma matriz superadora do trabalho *especializado* no ensino técnico-profissional e estratificado na Educação Básica, que os subcategorizam como profissionais mais vinculados ao Ensino Fundamental e Médio do que aos profissionais do ensino superior.

Esta subcategorização traduz-se na diferenciação dos planos de carreira, dos salários etc., indicando que quanto mais os profissionais aproximam-se da Educação Básica, menos favoráveis são as condições de trabalho.

Neste viés, o trabalho docente na Educação Básica surge como um fardo, pois neste nível as consequências da reforma educacional foram mais intensas, obrigando os profissionais a lidarem com um conjunto de problemas ocasionados pela massificação desordenada, tais como: salas superlotadas, intensificação do conflito entre professores e alunos, baixos índices de desempenho nas avaliações externas, sem a contrapartida do aumento equitativo nos investimentos, baixos salários etc.

A reestruturação precária das escolas exige que os docentes assumam um novo comportamento laboral, sem que o processo de formação tenha lhes preparado para atuar em situações tão díspares. Isto faz eclodir uma série de críticas, por meio das quais

os docentes são acusados de não terem as competências mínimas necessárias para atuar nas *escolas reestruturadas*.

A competência é definida por Perrenoud (1999, p. 7), como a “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Para Tardif (2002, p. 228) as competências profissionais estão a serviço da ação e dependem menos dos processos de formação acadêmica e mais dos “saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Nóvoa (1995) também dá grande importância à valorização da prática, enfatizando que a competência envolve uma dimensão profissional e uma dimensão pessoal. Contudo, este autor acredita que a descrição das características de um bom professor requer a listagem interminável de competências. Por isto, afirma preferir o conceito de “disposição” ao conceito de competências, uma vez que acredita que é possível caracterizar o bom professor apenas com uma lista de cinco tipos de disposição: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social.

Embora Perrenoud (1999), Tardif (2002) e Nóvoa (1995) apresentem diferenças sutis na caracterização das competências profissionais, estes autores corroboram com as concepções de que a epistemologia do trabalho docente é construída no âmbito da prática. Um profissional é competente quando demonstra, na prática, habilidades para desenvolver um trabalho multifuncional, portanto, mais complexo.

Relacionar o trabalho multifuncional e complexo ao conceito de competência é uma estratégia ideológica de *desqualificar* o trabalho dos docentes que foram formados e atuam sob os ditames do *privilégio* da profissão *única*. Assim, a *especialização em um nível* ou *área de estudo* é representada como um atraso a que todos os profissionais deveriam recusar; enquanto a competência para o trabalho multifuncional é representada como sinal de progresso a que todos os docentes deveriam almejar. Por isto, o discurso sobre competência, envolve a tentativa de convencer, minimamente, os docentes de que o trabalho complexo e multifuncional pode trazer algum tipo de *ascensão profissional*.

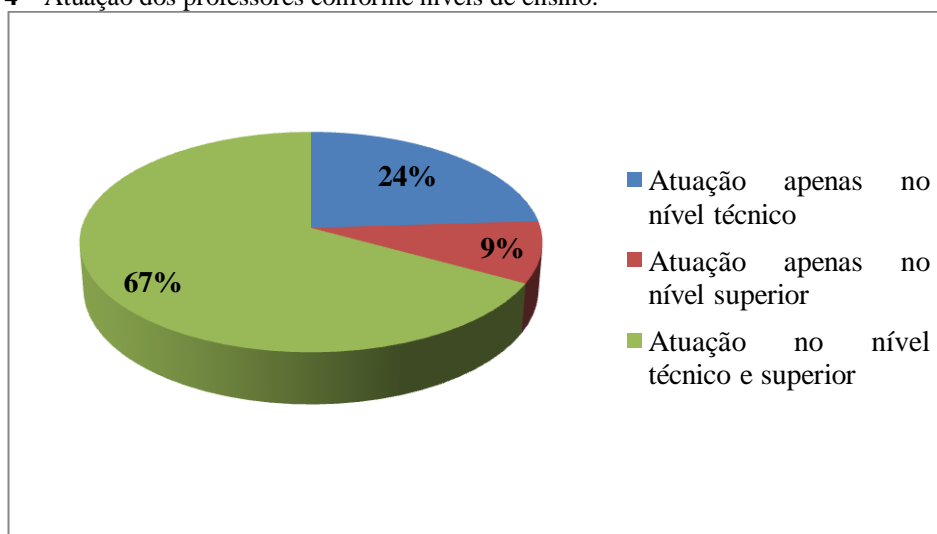
O trabalho multifuncional foi apresentado pela equipe que procedeu à reestruturação dos IF's como uma forma de *ascensão profissional* e o *reconhecimento* de que os docentes das escolas profissionalizantes têm competência para atuar em diversos níveis de ensino.

A organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a

pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear [...]. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão (PACHECO, 2011, p. 25-26).

No caso do IFCE, dados sobre a lotação dos docentes indicam que 67% deles são lotados em mais de um nível de ensino, conforme apresentado no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Atuação dos professores conforme níveis de ensino.



Fonte - Elaboração Própria, 2016.

Os docentes que compõem o grupo dos 67% que atuam no nível técnico e superior não estão locados apenas em dois níveis porque estes se subdividem em vários subníveis, estratificando e tornando ainda mais complexas as atribuições com ensino, pesquisa e extensão. Isto decorre do fato de o nível técnico ser composto por cursos Técnicos Integrados, Técnicos Subsequentes, PROEJA³⁸, PROEJA FIC³⁹, PRONATEC⁴⁰ e Programa Mulheres Mil⁴¹; enquanto o nível superior por licenciaturas, bacharelados (incluindo as engenharias) e pelos cursos tecnológicos.

³⁸ Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

³⁹ O Proeja Formação Inicial e Continuada (PROEJA FIC) é realizado com os estudantes da EJA que estão cursando o Ensino Fundamental ou Médio. A carga horária dos cursos Proeja FIC é de 1400, sendo 1200 da EJA e 200h da Formação Inicial e Continuada.

⁴⁰ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pela Lei 12.513/2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, ofertando cursos de formação inicial e continuada, técnicos de nível médio.

Sob o discurso da multifuncionalidade, projetou-se a concepção de que os docentes das escolas profissionalizantes foram *resgatados* da subcategorização de profissionais *especializados* na educação técnica de nível médio, por serem *reconhecidos* com tanta competência acadêmica quanto os docentes das universidades federais para desenvolver ensino, pesquisa e extensão. 41% dos docentes que responderam ao questionário consideram que o trabalho em diferentes níveis de ensino aumentou o grau de complexidade da tarefa, tornando-o mais intelectualizado, quando comparado à antiga atuação apenas nos cursos técnicos de nível médio.

Este suposto *reconhecimento* é ímpar, pois apesar das experiências esparsas com a oferta de nível superior, os docentes das escolas profissionalizantes foram, historicamente, subcategorizados como profissionais de menor *prestígio* quando comparados aos docentes das universidades federais. O pretense *reconhecimento* de competência ou de *promoção* do *status* e *prestígio* envolve mais reflexão crítica do que comemoração, pois a projeção ideológica do trabalho complexo direciona-se mais no sentido de *convencer* os docentes de que há mais ganhos com o trabalho multifuncional imposto pela reestruturação institucional dos IF's, do que perdas.

Nesta pesquisa, seguimos a concepção de que o trabalho multifuncional não é indicativo de competência e nem de ascensão profissional, mas um meio de intensificar o trabalho docente, criando um *novo* tipo de profissional impelido a contribuir com a massificação da oferta da educação profissional e do ensino superior, em um processo gerencialista de contenção de custos, por meio da maximização do aproveitamento da força de trabalho e dos recursos estruturais das escolas.

Aliás, esta é a percepção de 52% dos docentes que responderam ao questionário, pois eles consideram a multifuncionalidade como um meio de intensificar e precarizar suas condições de trabalho e, ainda, todos afirmaram que sentem algum tipo de dificuldade para atuar em diferentes níveis de ensino.

Neste viés, criticamos a concepção de que o trabalho polivalente é a capacidade de “trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p.18) porque este discurso político e ideológico é

⁴¹ O projeto Mulheres Mil tem como objetivo ofertar formação profissional e tecnológica para mulheres da região Norte e Nordeste, elevando a escolaridade deste público. Os cursos deste projeto estruturam-se nos eixos de educação, cidadania e desenvolvimento sustentável e no início foram consequência de uma parceria entre o governo brasileiro e o canadense.

utilizado como uma estratégia para promover a reestruturação da carreira e regulamentar a multifuncionalidade como um atributo indispensável aos docentes dos IF's.

Do ponto de vista crítico, a projeção ideológica do trabalho complexo e a reestruturação da carreira, envolvem pelo menos duas categorias da precarização do trabalho, a intensificação e a perda de autonomia, conforme demonstramos na Figura 5:

Figura 5 - Esquema categorial das consequências da reestruturação do trabalho docente.



Fonte – Elaboração Própria, 2015.

Neste sentido, o trabalho pedagógico *eficiente* corresponde, em última instância, uma docência subsumida ao trabalho alienado, heterônomo, subjetivado, intensificado e precarizado, visto que existe uma cobrança interna e externa de que os docentes dos IF's cumpram as metas referentes ao ensino, pesquisa e extensão, tal qual determinado pela Lei n. 11892/2008 e pelo TAMC.

2.2 Intensificação do trabalho docente

As teorias de intensificação do trabalho docente possuem semelhanças com as teorias da intensificação do trabalho em geral, caracterizada por Hargreaves (1998, p. 121, tradução nossa) como “a efetiva utilização produtiva do tempo de trabalho”, fazendo com que os profissionais precisem se *esforçar* mais para cumprir as *novas atribuições* criadas pelas reformas educacionais.

Dentre as *novas atribuições* que causam a intensificação do trabalho docente, destacam-se: a participação na gestão da escola para discutir “questões relacionadas à

aplicação de recursos financeiros, aprovação de prestação de contas, de atas e de outras propostas pedagógicas e administrativas”; participação no “Conselho da Escola, assembléias e reuniões dos segmentos que constituem a comunidade escolar”; a formação continuada, a fim de o docente construir as *competências* “para abordar temas relativos à cidadania, à saúde, ao meio ambiente, às políticas econômicas e de desenvolvimento social, às novas tecnologias e linguagens no campo das expressões artísticas, da informática e da mídia”; criação de *novas* “formas de recuperação dos alunos com atraso escolar ou defasagem de aprendizagem, projetos de inclusão dos alunos com qualquer tipo de dificuldade ou de necessidades especiais” (SANTOS; OLIVEIRA, 2007, p. 5).

Além destas *novas atribuições*, a superlotação das salas contribui para intensificar as tradicionais atribuições relacionadas ao ensino, como o tempo dedicado ao planejamento (em virtude da diversidade cultural dos estudantes) e o aumento da quantidade de provas, trabalhos e atividades para corrigir etc.

Em virtude da intensificação do trabalho, as atividades que antes poderiam ser feitas no espaço escolar são deslocadas para o ambiente privado do lar, em horários de descanso e nos finais de semana porque sua execução extrapola as horas reservadas na carga-horária. Este trabalho excedente não é remunerado e nem aparece nos registros formais da carga horária, embora se espere que os docentes estejam dispostos a abdicar do tempo livre para executá-lo.

Para Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p. 105) a intensificação do trabalho docente acarreta as seguintes consequências: a) redução do tempo de descanso e do tempo para reflexão, atualização, estudo etc.; b) sensação crônica de trabalho – quanto mais se faz, mais existe o quê fazer; c) diminuição do tempo de planejamento, levando o docente a se tornar dependente dos especialistas para *planejar* e direcionar o trabalho pedagógico; d) simplificação do trabalho intelectual pela aplicação de técnicas alheias e e) aumento do isolamento reflexivo.

Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p. 109) consideram que o acúmulo de trabalho torna as práticas menos criativas porque mantém os docentes focados na tarefa prática por mais tempo, inclusive, no tempo em que eles “passam longe das salas de aula, como os intervalos para o cafezinho, ou a inclusão na jornada de trabalho escolar do tempo e da preparação e planejamento das aulas” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 71).

Assim, ocorre o aumento do tempo de trabalho prático e a redução do tempo de reflexão, envolvendo uma “forte cobrança em torno da performatividade” (GARCIA;

ANADON, 2009, p. 76), que acaba convertendo o docente em um empreendedor da gestão da aprendizagem (LEHER; LOPES, 2008, p. 15).

Com muitas tarefas a cumprir, o docente passa a ter menos tempo para refletir, facilitando o surgimento de um trabalho mais controlado, subsumido e consensuado com os projetos de gerencialismo administrativo das escolas. Por isto, Hargreaves (1998, p. 118-119, tradução nossa) afirma que uma das principais consequências da intensificação do trabalho é a erosão dos privilégios dos profissionais qualificados e a restrição à liberdade de reflexão.

No caso dos docentes que atuam no nível superior, a intensificação do trabalho também ocorre pela cobrança em aumentar a produtividade acadêmica, conforme os padrões das agências de fomento à pesquisa e à extensão (LEHER; LOPES, 2008, p. 13).

Leher e Lopes (2008, p. 13) afirmam que as agências de fomento adquirem o poder de intensificar o trabalho docente e de influenciar o tipo de pesquisa/extensão que os docentes devem desenvolver. As verbas “disponibilizadas por editais que definem cada vez mais as prioridades de investigação em detrimento de editais não dirigidos”, valorizando-se mais as áreas voltadas para o âmbito da ciência e tecnologia aplicadas.

Neste sentido, as exigências por produtividade impuseram mudanças no comportamento dos docentes e na natureza das pesquisas que eles desenvolvem, visto que o acesso ao financiamento depende de certa *sintonia* entre o que os docentes se propõem a pesquisar e o tipo de pesquisa que as agências consideram mais importante. Além disto, a produtividade *legítima* uma espécie de *ranking* do “êxito e do fracasso acadêmico”. Os docentes passam a competir entre si por financiamentos, sem os quais o trabalho acadêmico seria quase impossível (CATANI; OLIVEIRA, 1999, p.70).

Desta forma, o docente vai sendo transformado no *operário padrão* das agências de fomento à pesquisa, visto que “o valor de uso da produção acadêmica entra em choque com o valor de troca das mercadorias acadêmicas. Na prática, entra em cena o rudimento básico de uma economia de mercado: a produção visando o ganho” (CATANI; OLIVEIRA, 1999, p. 71).

[...] a produtividade do docente, as bolsas de produtividade em pesquisa, em desenvolvimento científico e inovação tecnológica oferecidas pelo CNPQ passam a ter uma relevância jamais conhecida, não apenas pela complementação salarial, como pela possibilidade de recursos extras no CNPQ para apoio à pesquisa e por ser um signo de prestígio do professor no sistema C & T, abrindo caminho para bolsas de iniciação científica adicionais, apoio a viagens internacionais [...] concedidas diretamente a

profissionais com [...] ininterrupta produção seja em protótipos, artigos, livros etc (LEHER; LOPES, 2008, p.13).

A busca desenfreada em aumentar as taxas de produtividade acadêmica é uma forma de autointensificação do trabalho porque os docentes passam a disputar os poucos recursos destinados às atividades de pesquisa e extensão. Para isto, os docentes se comprometem com a “produção de artigos em periódicos nacionais e internacionais, livros e/ou capítulos de livro [...] orientação de alunos [...]”, o que acaba por impor a eles um “*ethos* acadêmico que não necessariamente tem a ver com dedicação e relevância”. Portanto, o atributo exigido pelo sistema de avaliação envolve cooptar o docente a ser empreendedor, com “gana de captar recursos custe-o-que-custar, inclusive em detrimento da capacidade crítica” (LEHER; LOPES, 2008, p. 15).

Por isto, o docente-pesquisador robotizado pela lógica da produtividade é comparado por Leher e Lopes (2008, p. 21) a um empreiteiro, cuja diferença não está tanto na velocidade do trabalho, mas na abdicação de suas convicções em prol do *ethos produtivo*. Assim, o produtivismo acarreta a intensificação do trabalho porque não leva em consideração que o “tempo da criação intelectual transborda o processo do capital” não sendo possível regulamentá-lo ou cronometrá-lo, visto que “as ideias e as intuições invadem o tempo concentrado na criação intelectual” (BEZERRA; SILVA, 2006. p.6).

A intensificação do trabalho docente nos IF's também decorre da atuação concomitante na Educação Básica (50% das vagas devem ser destinadas aos cursos de nível técnico, preferencialmente, na modalidade integrada) e no Ensino Superior (inclusive pós-graduação), fazendo com que estes profissionais estejam compromissados desde a participação em conselhos de classe, reunião de pais e mestres, desenvolvimento de recuperação paralela à manutenção mínima e constante de produções científicas. Nos IF's não existe uma categoria docente *especializada* na Educação Básica e outra *especializada* no Ensino Superior, ao contrário, a *especialização* é a competência no trabalho multifuncional.

Em entrevista realizada com um membro da equipe técnico-pedagógica do *campus* Crato EP₁ (2016) “existe um grande dificuldade em fazer os docentes seguirem as orientações pedagógicas, muitos deles recusam estas orientações, que são próprias das coordenações”.

Já no *campus* Iguatu, o EP₂ (2016) afirma que existe a “dificuldade de fazer os docentes compreenderem que o trabalho de acompanhamento e controle é um trabalho de parceria”. Segundo o EP₂ (2016), a resistência do docente em cumprir suas

atribuições é reduzida se “houver confiança e disposição” porque a “resistência é a principal dificuldade encontrada em acompanhar pedagogicamente o trabalho docente”.

As tecnologias também contribuem para intensificar o trabalho docente, pois o uso da internet, por exemplo, torna a escola e o trabalho *onipresente*, invadindo o lazer, o descanso, a doença, o luto, o ócio ao qual todo ser humano tem direito.

Existe certa cobrança para que todos estejam conectados nas redes sociais (e-mail, grupos sociais – *facebook*, *whatsapp*, *SMS*, celulares multifuncionais), respondendo em tempo real, as demandas dos estudantes e das instituições, situação que teletransporta o trabalho pedagógico-administrativo para qualquer lugar.

Portanto, não há mais tempo livre, nem espaço isolado para a reflexão, pois o professor pode ser encontrado a qualquer momento e em qualquer lugar. Não são mais as 20, 40 ou 40 horas com dedicação exclusiva que são expropriadas, mas a vida, que é subsumida pela onipresença da *internet*, que transforma todo e qualquer lugar onde cheguem as *ondas supramagnéticas e digitais* da *internet* em local de trabalho e todo tempo do dia em tempo útil à produção.

Assim, a intensificação do trabalho envolve a captura da subjetividade dos docentes, que devem ser convencidos de que é necessário ocupar cada minuto do tempo de vida com trabalho, para que seja laureado com a insígnia de profissional competente.

2.3 Avaliação do desempenho: regulação e autonomia docente

No contexto da reestruturação do trabalho docente, a avaliação do desempenho funciona, em última instância, como um mecanismo de coerção que complementa o que as estratégias de convencimento não foram capazes de conseguir, ou seja, a urgência de modificar o comportamento laboral, ante as escolas reestruturadas. Neste sentido, a avaliação do desempenho tem potência para regular e direcionar o comportamento laboral, impondo limites à autonomia dos professores.

Em uma perspectiva marxista a autonomia tem sinônimo de luta dos trabalhadores pelo controle do trabalho dominado e pela eliminação das pressões. Em uma perspectiva weberiana a autonomia diz respeito ao controle de um grupo profissional sobre seus processos formativos, carreira, remuneração e *status* social (LESSARD, 2010, p. 1-2).

Leher e Lopes (2008, p. 5) argumentam que a autonomia do docente universitário refere-se à intelectualidade e à liberdade do profissional para definir as prioridades do ensino e pesquisa.

Já Oliveira (2007, p. 368) afirma que nos anos 1980 e 1990, a autonomia que os docentes reclamavam junto aos sindicatos estava relacionada à liberdade para organizar o seu trabalho, administrar seu tempo e ter mais controle sobre o processo de trabalho.

Ao tratar da autonomia universitária, Dal Ri (1997, p. 56), define-a no âmbito didático como a liberdade para “definir a relevância do conhecimento a ser transmitido, bem como sua forma de transmissão”, e no âmbito da ciência, como a liberdade para definir as áreas de pesquisa que sejam consideradas mais relevantes.

Já Contreras (2010) entende que a autonomia também é um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam as transformações das condições sociais e institucionais do ensino, bem como das limitações do próprio processo de reflexão.

As concepções de Lessard (2010), Leher e Lopes (2008), Oliveira (2007) e Dal Ri (1997) sobre autonomia podem ser sintetizadas nas seguintes características:

- Controle dos docentes sobre seus próprios processos de formação;
- Controle sobre remuneração, *status social*, estruturação da carreira;
- Preservação da intelectualidade;
- Liberdade para definir critérios de relevância do ensino, pesquisa e extensão;
- Processo de reflexão constante sobre os fatores sociais e econômicos que ameaçam a autonomia.

Embora a autonomia, propriamente dita, assente-se sobre estas características, infelizmente, não podemos afirmar que elas estejam presentes na composição do trabalho docente no período pós-reforma educacional nos anos 1990, visto que a situação do professor também mudou. Houve “um retrocesso nas condições de trabalho e vida dos professores, bem como a perda de direitos legais”, ou seja, houve o processo de precarização do trabalho destes profissionais (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 153).

Contudo, uma parcela de pesquisadores, a exemplo de Heloísa Lück, não compreende os projetos de gerencialismo educacional como um processo de perda da autonomia, mas como uma conquista. Neste viés, Lück (2000, p. 24) vem difundindo a ideia de que os sistemas de ensino, as escolas e os professores nunca vivenciaram tanta

autonomia quanto no período pós-reforma educacional dos anos 1990. Neste sentido, o controle, a regulação e a autonomia são apresentados pela autora com um *tom conciliador*.

Autonomia da escola não significa total e absoluta capacidade e direito de condução de seus próprios destinos, em desconsideração ao contexto de que a escola faz parte. Tal situação seria irreal na dimensão social. A interdependência é a regra geral que rege todas as organizações sociais. Por conseguinte, a heteronomia, isto é, a determinação externa dos seus destinos, sempre estará legitimamente presente na gestão da escola, tanto pública, quanto privada, estabelecendo, com a autonomia, um equilíbrio dinâmico nos sistemas de ensino e suas escolas (LÜCK, 2000, p. 25).

Portanto, Lück (2000) concede à heteronomia o *status* impróprio de guia da autonomia, enquanto retira desta, a dimensão ideológica de liberdade.

Discordando da concepção de Lück (2000), Oliveira (2004, p. 1140) afirma que “valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados [...] dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias”.

Tardif e Lessard (2005, p. 145) denominam a revisão conceitual e ideológica da autonomia como *iniciativa obrigada ou autonomia prescrita* porque os docentes são forçados a trabalhar “dentro de um quadro autônomo, cooperativo e que compromete toda sua pessoa”.

Na autonomia regulada, o docente é submetido à pedagogia das competências, ao alargamento das funções no trabalho escolar e nas jornadas de trabalho, aos baixos salários, à padronização dos currículos, à instituição de exames nacionais baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes (GARCIA; ANADON, 2009, p. 67).

Portanto, o conceito de autonomia passa a ser proferido em consonância com o conceito de controle e este será mais eficaz na medida em que se processa o “aliciamento da subjetividade dos trabalhadores, através [...] da lealdade e do compromisso, por uma tensão maior entre concorrência e cooperação e por um efeito de coação sem violência explícita” (LESSARD, 2006, p. 146).

Para Apple (1987, p. 153), o controle burocrático e hierárquico pode desencadear uma sensação crônica de dependência, levando muitos professores a se *comprometerem* com as metas das políticas reformistas acreditando que vale a pena alcançá-las.

Então, efetiva-se o que Lessard (2006, p. 160) considera estar ocorrendo com as associações de professores no Canadá: elas deixam de reivindicar a autonomia no sentido pleno, para defenderem mais *liberdade* nos processos de autonomia regulada.

É como se as centrais procurassem minimizar as asperezas das políticas de prestação de contas, aceitando aspectos considerados incontornáveis. É como se julgassem que isso constitui um mal menor e que recusar compromissos poderia ser contraproducente. Em suma, é como se fosse impossível escapar à nova regulação, pois ela é, para a sociedade, legítima e pregnante. Então, é melhor limitar os estragos e aproveitar (LESSARD, 2006, p. 160).

Em meio à autonomia regulada, os docentes passam a investir quantidades excepcionais de tempo e esforço para cumprir com seriedade todas estas obrigações. Estes professores explorarão a si mesmos trabalhando mais, com baixa remuneração e em condições intensificadas, fazendo tudo para vencer as contraditórias pressões às quais estarão submetidos (APPLE; JUNGK, 1990, p. 169).

Portanto, a autonomia regulada é um modelo meritocrático de participação, logo, é heterônomo e corresponde à subjetivação que se traduz em responsabilização e culpabilização profissional, quando o docente não atinge as metas produtivistas das escolas reestruturadas. Se a autonomia caminha neste sentido, ela não é autonomia, porque se o ensino não vai bem, a responsabilidade não é do sistema, do Estado, mas “do professor, que não sabe ensinar, do diretor que não sabe gerir”. Trata-se de uma desresponsabilização do Estado em relação ao resultado final previsto, ou uma transferência de responsabilidade, embora seja o Estado a instância mantenedora e responsável pelo sistema educativo (AUGUSTO, 2011, p. 183).

A autonomia regulada curva-se ao *ethos* empresarial e competitivo, dissociando-se da autonomia social (AUGUSTO, 2012, p.699). Em virtude destas considerações, esclarecemos que nesta pesquisa, tratamos a autonomia como exercício de liberdade para decidir as prioridades do ensino, da pesquisa e da extensão e as estratégias para fazê-lo. Logo, posicionamo-nos contrariamente à concepção de autonomia como um processo a ser conquistado mediante metas de produtividade impostas pelo *ethos empresarial*.

2.4 A docência na EBTT e no Magistério do Ensino Superior: semelhanças e diferenças

Os protagonistas da criação e expansão dos IF's, ao tratarem da arquitetura administrativo-pedagógica e do desenho curricular destas instituições tinham consciência de que o trabalho docente ia ser substancialmente afetado pela multiplicidade de atribuições, tanto que Pacheco (2011, p. 33), como membro da equipe que promoveu a reestruturação das escolas profissionalizantes, reconheceu que a profissão docente “é uma polêmica nas esferas educacionais”.

A polêmica reside no fato de que os docentes tendem a resistir à implantação de políticas educacionais que afetam diretamente suas condições de trabalho. Neste sentido, uma reforma educacional “para ser bem sucedida, não ocorre sem a contribuição e a participação efetiva dos professores” (DELORS, 1998, p.26).

Segundo Delors (1998, p. 27) “não é fácil renovar este tipo de diálogo. Mas é indispensável fazê-lo” para que os docentes sejam *convencidos* de que as reformas educacionais são um processo necessário e inevitável.

O processo de *convencimento* dos docentes das escolas profissionais federais sobre os *benefícios* da reestruturação da carreira começou antes mesmo da criação dos IF's. A reestruturação era indispensável, pois os docentes do Magistério de 1º e 2º Grau não tinham autorização para dar aulas no Ensino Superior e era necessário *convencê-los* a migrar da carreira do Magistério de 1º e 2º Grau para a carreira de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), que regulamentava a atuação no ensino superior.

A carreira do Magistério de 1º e 2º Grau era regulamentada pela Lei n. 7596, de 10 de abril de 1987, e pelo Decreto n. 94664, de 23 de julho de 1987, que criou o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE).

O PUCRCE foi criado sob o discurso de que promoveria a *unificação* das carreiras dos profissionais da educação do nível federal de ensino (docentes do ensino superior, docentes do ensino técnico e técnico-administrativos). Apesar da denominação, o *Plano Único* não “estabeleceu carreira única, mas sim 3 (três) planos de carreiras distintas: Plano de Carreira dos Professores de Ensino Superior; Plano de Carreira dos Professores de Ensino de 1º e 2º graus; Plano de Carreira dos Servidores Técnicos Administrativos” (LIMA, 2010, p.17).

Conforme Lima (2010, p. 19), o PUCRCE gerou muita insatisfação, visto que o termo *único* estava muito distante de representar isonomia entre as três carreiras, pois os profissionais tinham “não apenas salários distintos, mas também atribuições e garantias previdenciárias absolutamente diferenciadas”.

Para dirimir os conflitos, promulgou-se o Decreto n. 94644, de 23 de julho de 1987, no qual foram estabelecidos três critérios para indicar a *impossibilidade* de *isonomia* entre as carreiras, distinguindo-as quanto: a) natureza, grau de responsabilidade e complexidade dos cargos; b) requisitos de investidura; e c) peculiaridades do cargo (LIMA, 2010, p. 21).

Analisando a promulgação do Decreto 94644/1987, Lima (2010, p. 21), afirma que:

Sepultada a isonomia constitucional, a sua aplicabilidade prevista apenas em decreto tornou-se frágil, levando os servidores a [...] desviar o foco na propositura de ações judiciais [...] para conquista de espaços formais de negociação coletiva de carreira com o governo, tendo como consequência a completa descaracterização e implantação de novas carreiras em separado para técnico-administrativos e docentes.

Para Lima (2010, p. 24), a principal conquista da carreira foi a possibilidade de os professores obterem dedicação exclusiva e melhorias salariais, o que só ocorreu com a promulgação da Portaria n. 475, de 26 de agosto de 1987, que expediu normas complementares ao Decreto n. 94664/1987, detalhando como seriam os mecanismos de ingresso, regime de trabalho e progressão na carreira do Magistério de 1º e 2º Graus.

Quando o debate em torno da reestruturação do PUCRCE iniciou em 2005, com a proposta de unificar as carreiras de todas as autarquias da educação profissional, eclodiu um processo de resistência muito grande por parte dos docentes, dada a diversificação das condições de trabalho destes profissionais.

Os profissionais do PUCRCE vinculados ao Ensino Básico consideravam que era desvio de função lotá-los no nível superior; gerando por parte das equipes ministeriais um grande esforço para conseguir a adesão às propostas da nova carreira.

Segundo os Boletins⁴² do SINASEFE (2007; 2008), as negociações em torno da transformação da carreira do Magistério de 1º e 2º Graus iniciaram no ano de 2005 com a inserção do tema como um apêndice da pauta de debate sobre a reestruturação da carreira do Magistério Superior, cuja cláusula 6ª “registrava o compromisso de realizar a negociação com os docentes de 1º e 2º graus até 20 de janeiro” do ano corrente (SINASEFE, 2007, p. 2).

O SINASEFE considerou mais prudente não assinar o acordo, cujas propostas não eram conhecidas, pelo simples fato de que não haviam sido construídas. Assim, o sindicato pediu a “retirada da cláusula que tratava da negociação de 1º e 2º graus do

⁴² Boletim Ano X, n. 384, de 6 de dezembro de 2007; Boletim n. 385 de 13 de dezembro de 2007.

Termo de Acordo, sugerindo um termo exclusivamente direcionado aos docentes do Magistério de 1º e 2º Graus.

As principais dúvidas do SINASEFE em relação à carreira referiam-se à forma pela qual: a) os profissionais iriam ser incorporados à nova carreira; b) os direitos adquiridos seriam preservados; c) as classes e níveis da carreira seriam compostos; d) a progressão funcional ocorreria e e) a aposentadoria especial por tempo de serviço seria preservada, visto que os docentes iriam atuar no nível superior.

Embora nem o SINASEFE e nem os docentes tivessem clareza de como seriam os IF's, acreditavam que poderiam conquistar a manutenção dos direitos adquiridos e aproximar a carreira dos docentes do Magistério de 1º e 2º Graus à carreira dos docentes de 3º grau. “Nossa luta tem sido a construção de uma Carreira Única para o Magistério Federal e não perderemos isso de vista nessa negociação” (SINASEFE, 2007, p. 1).

Apesar de as negociações terem iniciado em 2005, no ano de 2008 as equipes de negociação ainda não haviam chegado a uma conclusão quanto à reestruturação da carreira, de modo que a base do governo nas negociações exigiu a construção de um cronograma que determinasse a data de conclusão dos trabalhos, esclarecendo que embora houvesse negociações, “a construção do instrumento legal não seria uma co-autoria”, mas uma decisão do governo (SINASEFE, 2008a, p. 3).

Desta forma, a reestruturação do Magistério de 1º e 2º Graus ocorreu de forma pseudoparticipativa, evidenciando que as mesas de negociação visavam preservar, ao máximo, as propostas do governo e minimizar a resistência das bases sindicais.

Em 15 de março de 2008, o governo divulgou o fim das negociações e apresentou um termo de adesão à nova carreira, que não esclarecia vários detalhes sobre a organização do trabalho docente na EBTT; postergados para regulamentações futuras.

Em 31 de março de 2008, o SINASEFE apresentou uma contra-proposta que contemplava “questões relativas à aposentadoria [...] inclusão de servidores (as) pertencentes à carreira de 1º e 2º Graus que atuam nos Colégios Militares e ex-territórios” (SINASEFE, 2008b, p. 1). Contudo, prevaleceu a decisão das equipes governamentais e no ano de 2008 o termo de adesão foi divulgado, restando aos docentes, individualmente, decidir pela assinatura ou não do documento.

Assim, quase três meses antes da criação formal dos IF's, a Lei n. 11748, de 22 de setembro de 2008 já havia transformado a carreira do Magistério de 1º e 2º Graus na carreira de EBTT, formalizando a atuação dos docentes no nível superior. Embora, o processo tenha permitido a participação dos docentes de modo limitado, a EBTT foi

apresentada como um avanço pelo suposto *status* social advindo da “possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação” (PACHECO, 2011, p. 26).

Mas a EBTT não promoveu melhorias significativas nas condições de trabalho dos docentes quando comparada à carreira do Magistério de 1º e 2º Graus e nem elevou os professores das escolas profissionalizantes ao nível do Magistério Superior. A falta de definição de um plano de carreiras e defasagens salariais ocasionaram entre os anos de 2011 e 2012, a deflagração de duas grandes greves organizadas pelo SINASEFE.

Conforme o Boletim de Greve n. 1/2011, as principais reivindicações dos docentes em relação à carreira docente da EBTT eram: a) reajuste salarial de 14,67%; b) reestruturação da carreira docente e dos técnico-administrativos; c) manutenção e ampliação de concursos públicos para docentes e técnicos administrativos; d) defesa contra a precarização da função docente; e) criação de um grupo de trabalho para a discussão sobre as terceirizações; f) equiparação do auxílio alimentação ao auxílio alimentação dos servidores do congresso nacional, judiciário e tribunal de contas, pelo maior valor; e g) criação de um grupo de trabalho, com a participação do MEC e SINASEFE, para discutir a normatização, concessão e valores de benefícios como, auxílio maternidade, saúde e pré-escola (SINASEFE, 2011, p. 2).

Conforme Boletim n. 8/2012, a greve de 2011 durou 71 dias, sem que a regulamentação do plano de cargos e carreiras tivesse sido proposta, ocasionando o início de outra greve no dia 13 de junho de 2012.

A greve de 2012 manteve a pauta de reestruturação da carreira e de aumento salarial, acrescentando as reivindicações de que houvesse: a) autorização para que tantos os docentes quanto os técnico-administrativos pudessem concorrer e ocupar os cargos de reitor, pró-reitor e diretor geral dos institutos federais e equivalentes; b) aceitação dos títulos do MERCOSUL de forma automática; c) aumento do auxílio transporte; d) regulamentação da progressão docente por titulação; e) concursos públicos para docentes e técnicos administrativos e f) criação de um grupo de trabalho para discutir a política de expansão dos IF's (SINASEFE, 2012, p. 4).

Conforme SINASEFE (2012), a greve de 2012 resultou nos seguintes ganhos reais: a) aumento salarial maior do que o conseguido na greve de 2011; b) reajuste dos percentuais para mudança de nível; c) possibilidade de os técnico-administrativos assumirem cargos de Pró-Reitor e d) reajustes diferenciados na tabela dos docentes de 25% a 45%.

Após a greve foram criados grupos de trabalho, com menos participação das entidades sindicais, para discutir a reestruturação da carreira docente. Este debate não havia sido alvo de negociações durante o período grevista, mas, dele decorreu a promulgação da Lei n. 12772, de 28 de dezembro de 2012, que regulamentou a carreira do Magistério Federal, dividindo-a em Magistério Superior e EBTT. Esta Lei demarcou efetivamente as diferenças entre as condições de trabalho da EBTT e do Magistério Superior.

Na pesquisa empírica, dados dos questionários aplicados revelam que uma parcela significativa dos docentes percebem que a carreira da EBTT e do Magistério Superior são diferentes. O DC₁ (2016) afirma que no IFCE, “o ensino superior é considerado um pós-médio, enquanto nas universidades não têm a cobrança por parte dos pais⁴³ nas atribuições que são deles”. Já o DC₂ (2016), considera que o trabalho na EBTT é “polivalente, enquanto nas universidades o trabalho docente é mais especializado”. O DC₃ (2016) também considera que a distinção entre o Magistério Superior e a EBTT é “a atuação em vários níveis de ensino ao mesmo tempo”.

Estes três docentes acreditam que o trabalho multifuncional é a principal diferença entre a EBTT e o Magistério Superior. Já o DC₄ (2016) considera que as diferenças extrapolam a dimensão do ensino e abrangem “carga-horária, condições gerais de trabalho, editais de pesquisa e fomento à produção acadêmica”.

Além destas diferenças, há o requisito de acesso à carreira do Magistério Superior e da EBTT. Conforme o Art. 8º da Lei n. 12772/2008, a titulação mínima exigida para ingresso na EBTT é o curso de graduação, enquanto no Magistério Superior, exige-se título de doutor que só pode ser substituído pelo título de mestre, especialista ou graduação “quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou localidade com grave carência de detentores de titulação acadêmica” (BRASIL, 2012, p. 1).

Embora pareça um simples detalhe, a exigência por titulações bastante diferenciadas é revelador de que a EBTT representa, para o legislador, uma categoria mais técnica-operacional e pragmática do que acadêmico-intelectual, dando a impressão

⁴³ Conforme dados coletados em um dos *campi* investigados, faz parte das obrigações docentes participar de reuniões de pais bimestralmente. Em um destes documentos, evidenciaram-se como temas da reunião: A Importância da Família no Acompanhamento dos Filhos; desempenho escolar dos alunos dos cursos integrados e informes gerais do Departamento de Assistência Estudantil. Já em outra reunião no mesmo ano, compôs a pauta de debate da Reunião Pedagógica a Evasão no contexto do sistema educacional brasileiro e os índices de evasão nos cursos integrados.

de que o docente das escolas profissionalizantes é um profissional de nível intermediário que não foi alçado ao *status* do Magistério Superior.

Neste sentido, o mestrado e o doutorado são considerados um acréscimo à titulação dos docentes da EBTT e não um requisito essencial para o exercício da docência. Tal consideração pode ser explicada pelo fato de que a carreira de EBTT é mais vista como um trabalho básico e técnico do que acadêmico, como ocorre nas universidades.

Aliás, a primeira referência à formação em curso *stricto sensu* para os docentes das escolas profissionalizantes só ocorreu com a carreira de Magistério de 1º e 2º Graus pelo Decreto n. 94664, de 23 de julho de 1987, que previa uma retribuição de 15% para os detentores de grau de mestre, de 10% para especialização e 5% para cursos de aperfeiçoamento (sem fazer referência ao doutorado).

Quando a carreira de Magistério de 1º e 2º graus foi transformada em EBTT havia um modesto contingente de professores da rede federal de educação profissional com doutorado concluído e a inclusão da categoria em uma instituição híbrida (responsável por atuar em todos os níveis de ensino) instaurou uma situação paradoxal: aumento da oferta de ensino superior, com a obrigatoriedade de cumprir as mesmas exigências de credenciamento, recredenciamento e avaliações cobradas das universidades; inclusive no que concerne à exigência de oferta de cursos *stricto sensu*, sem que os IF's tivessem envidado esforços para qualificar academicamente os docentes em nível de doutorado.

Os dados do *Anuário Estatístico do IFCE* (2014) apontam que apenas 14% dos docentes têm doutorado, 44% mestrado, 39% graduação/especialização e 3% outros⁴⁴ tipos de titulação⁴⁵.

A pensar que 39% possuem apenas graduação e considerando um interstício ininterrupto de formação, este grupo levaria uma média de oito anos para chegar à titulação de doutor; enquanto os mestres quatro a cinco anos (contabilizando o tempo de seleção e prorrogação). Tendo em vista que o ingresso na EBTT exige como requisito

⁴⁴ Entre este grupo estão os docentes que não informaram a titularidade (13), os que possuem apenas nível médio (4) e os que possuem aperfeiçoamento (19).

⁴⁵ O docente da EBTT, com título de doutor, antes não tinha a prerrogativa de atingir a Classe de Titular, passando a ter direito de pleitear esta condição, desde que apresentasse um memorial que fosse aprovado em processo de avaliação de desempenho, comprovando desempenhos nas “atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou de defesa de tese acadêmica inédita”, realizadas perante banca examinadora cujos membros deveriam ser 75% externos à instituição.

de ingresso a graduação, seria necessária quase uma década para que os docentes que ingressaram apenas com graduação, chegassem ao doutorado⁴⁶.

Parte do problema foi resolvida com a oferta de mestrados e doutorados interinstitucionais (MINTER E DINTER), realizados em condições diferenciadas da modalidade presencial, minimizando a concorrência, os custos institucionais e, em contrapartida, precarizando as condições de formação, uma vez que o curso é realizado em concomitância com o trabalho regular, enquanto nas universidades federais a probabilidade de obter afastamento integral é muito maior.

Outra estratégia da qual se valeu os IF's para mediar os problemas com a titulação do corpo docente da EBTT foi a criação do Processo de Reconhecimento Saberes e Competências (RSC), com possibilidade de os docentes receberem retribuição salarial conforme o grau de mestre e doutor, mesmo sem ter concluído estes cursos.

Para ter seus saberes reconhecidos, os docentes devem elaborar uma espécie de *portfólio* comprovando o trabalho desenvolvido ao longo de sua carreira, protocolá-lo e submetê-lo à Comissão de Avaliação Permanente de Pessoal Docente (CCPD). O processo é avaliado por três docentes de *campi* diferentes, que emitem parecer à Retribuição por Titulação, dependendo da pontuação obtida nos documentos enviados.

Assim, quem tem graduação pode pleitear a RSC para especialista, o especialista para mestre e o mestre para doutor. Conforme manuais difundidos pelo Ministério da Educação, a RSC em nenhuma hipótese “poderá ser utilizada para fins de equiparação de titulação para cumprimento de requisitos para a promoção na Carreira” (Artigo 19 da Lei 12772/12). Como o reconhecimento é apenas pecuniário, não há emissão de títulos, certificados ou diplomas que equipare a RSC a qualquer tipo de formação profissional, como um título *honoris causa*, por exemplo.

Logo, o reconhecimento é apenas de ordem mercadológica/financeira que serve como forma de *fixação* do docente na EBTT porque representa vantagens financeiras. Isto é um paradoxo às exigências pelo produtivismo acadêmico e pela abertura de cursos de mestrado e doutorado, que requerem, além do título de doutor, intensa vida acadêmica (participação em grupos de estudo e pesquisa que sejam reconhecidos como *produtivos* pelas agências de fomento, concorrência em editais de financiamento etc).

⁴⁶ Informação referente à exigência mínima de ingresso, visto que os primeiros editais das universidades federais iniciam com exigência de doutorado, abrindo-se a exceção para ingresso com nível de mestrado e doutorado, apenas em casos de haver escassez de profissionais com a titulação exigida.

Enfim, a RSC se põe como um atalho para a retribuição por titulação, que pode se configurar, no futuro, em um estímulo para o docente postergar a decisão de ingressar em cursos de formação acadêmica, ou mesmo não fazê-lo.

2.5 Avaliação do desempenho: a regulamentação do controle do trabalho docente na EBTT

De acordo com o Art. 2, da Lei n. 12772, de 28 de dezembro de 2012 as atribuições do Magistério Federal⁴⁷ envolvem atividades relacionadas ao “ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica” (BRASIL, 2012, p. 2).

Ao atribuir as mesmas atividades para todo o Magistério Federal, a Lei n. 12772/2012 corrobora com os preceitos da Lei n. 11892/2008 que imputou aos docentes da EBTT a tarefa de desenvolver ensino, pesquisa e extensão em moldes similares aos realizados nas universidades federais, com o diferencial de serem especialmente voltadas para o desenvolvimento de ações articuladas com a formação profissional e com as demandas locais, regionais e nacionais da ciência e tecnologia.

Apesar de a legislação enfatizar a diferença entre as carreiras, a avaliação do desempenho dos docentes do Magistério Federal e da EBTT são similares, evidenciando uma estratégia gerencialista de comprometer os profissionais a desempenhar o trabalho exigido, mesmo sem haver equiparação das condições de trabalho.

Neste sentido, a EBTT é avaliada *como se fosse* docência universitária, pois os critérios de aferição da produtividade são paritários entre as duas carreiras, conforme exposto no Quadro 8, criado a partir do Art. 6 e do Art. 7 da Portaria n.554/2013:

Quadro 8 - Comparativo entre as formas de progressão na carreira do Magistério Superior e da EBTT.

Progressão Funcional da EBTT	Progressão Funcional do Magistério Superior
I - atuação no ensino básico, técnico e tecnológico, em todos os níveis e modalidades, observando normatização interna relativa à atividade docente na IFE;	Ø

⁴⁷ Quando a Lei foi publicada em 28 de dezembro de 2009, o requisito exigido para o ingresso no Magistério Superior era apenas o diploma de curso superior em nível de graduação. Poucos meses após a publicação da Lei, uma medida provisória n.614, de 14 de maio de 2013 foi criada aumentando o nível de exigência mínimo de graduação para doutorado. A medida provisória foi transformada na Lei n. 12.863, de 24 de setembro de 2013. De acordo com as reformulações a diminuição da titulação só pode acontecer se houver grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada dos Conselhos Superiores das universidades.

II - desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente, conforme normatização própria da IFE;	I - desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente;
III - orientação de estudantes em estágios, monitorias, bolsas de pesquisa e inovação, bolsas de extensão, projetos integradores, trabalhos de conclusão de cursos e na pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i> ;	II - orientação de estudantes de Mestrado e Doutorado, de monitores, estagiários ou bolsistas institucionais, bem como de alunos em seus trabalhos de conclusão de curso;
IV - participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações, de teses e de concurso público;	III - participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações, de teses e de concurso público;
V - cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização, bem como obtenção de créditos e títulos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , exceto quando contabilizados para fins de promoção acelerada;	IV - cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização, bem como obtenção de créditos e títulos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , exceto quando contabilizados para fins de promoção acelerada;
VI - produção científica, técnica, tecnológica ou artística;	V - produção científica, de inovação, técnica ou artística;
VII - participação em projetos de inovação tecnológica;	Ø
VIII - atividade de extensão à comunidade, de cursos e de serviços tecnológicos;	VI - atividade de extensão à comunidade, de cursos e de serviços;
IX - exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria IFE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente;	VII - exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria IFE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e de Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente;
X - representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados na IFE ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente, na condição de indicados ou eleitos;	VIII - representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados na IFE ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente, na condição de indicados ou eleitos;
XI - demais atividades de gestão no âmbito da IFE, podendo ser considerada a representação sindical, desde que o servidor não esteja licenciado nos termos do art. 92 da Lei n. 8112, de 1990.	IX - demais atividades de gestão no âmbito da IFE, podendo ser considerada a representação sindical, desde que o servidor não esteja licenciado nos termos do art. 92 da Lei n. 8112, de 1990.

Fonte – Elaboração própria, com base na reorganização dos incisos dos Artigos 6 e 7 da Portaria n.554/2013, 2015.

Comparando a coluna da esquerda com a coluna da direita, observamos que praticamente todas as atribuições da carreira de EBTT são similares às atribuições do Magistério Superior. As linhas 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 10 permitem verificar as atribuições semelhantes tanto para os docentes do Magistério Superior, quanto para os docentes da EBTT, tais como: a) orientar estudantes (de estágios e monitorias a trabalhos de conclusão de cursos *lato sensu* à *stricto sensu*); b) desenvolver produção científica e inovação técnica e artística; c) desenvolver atividades de extensão; d) exercer função de direção, assessoria e coordenação na instituição de lotação ou em órgãos diversos do Ministério da Educação (MEC); assim como atuar na representação de colegiados e congêneres na instituição de origem ou em outros órgãos do MEC.

Diante de tantas similariades, perguntamo-nos: qual a diferença entre o trabalho dos docentes da EBTT e do Magistério Superior?

Conforme o texto da Portaria n. 554/2013, resumido no Quadro 8, a única diferença existente entre as carreiras é a inserção do compromisso de a EBTT realizar o ensino (linha 1), a pesquisa (linha 7) e a extensão (linha 8) com ênfase no desenvolvimento tecnológico, reiterando a ideia de que a distinção entre as duas carreiras é o fato de o trabalho acadêmico na EBTT precisar ser organizado em torno dos eixos de educação profissional e da área tecnológica, promovendo a geração de produtos e serviços demandados pelos arranjos produtivos locais e fazendo com que o ensino, a pesquisa e a extensão nos IF's sejam tratados como *mercadorias* e não como produções acadêmicas.

Como a Portaria n.554/2013 determinou que os IF's se fundamentassem nos critérios apresentados nos Artigos 6 e 7 para proceder à avaliação de desempenho dos docentes, decorreu no IFCE a construção de um instrumento de avaliação, em caráter emergencial, para proceder às avaliações dos pedidos de progressão no ano corrente.

Neste sentido, o IFCE utilizou-se dos processos avaliativos para comprometer o docente a *aceitar* uma carga maior de aulas, além da *obrigatoriedade* de desenvolver pesquisas e extensões, intensificando o volume de trabalho a ser desenvolvido.

CAPÍTULO III – MECANISMOS DE REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

3.1 Formas de intensificação de trabalho no IFCE: diversificação das disciplinas ministradas.

Muitos cursos de nível superior já eram ofertados nas escolas profissionalizantes antes mesmo de elas se transformarem em IF's, fazendo com que os docentes vinculados à carreira de Magistério de 1º e 2º Graus fossem *desviados* da função de atuar na Educação Básica para atuar nas graduações.

Os editais de concurso e os processos seletivos lançados antes do ano 2009 evidenciavam que as escolas profissionalizantes trabalhavam na ótica de que o docente era um profissional *especializado* no ensino de uma disciplina *única*.

Exemplo disto ocorreu na Escola Agrotécnica do Crato, quando no ano de 2006, o Edital n. 3, de 5 de setembro, abriu processo seletivo simplificado para professor substituto de Química e de Mecanização Agrícola. Apesar de o edital utilizar o termo *área*, esta não era compreendida como um conjunto de disciplinas, mas como a *especialização* na disciplina que o docente ministraria quando assumisse o concurso.

A lógica da *especialização* também se fazia presente na Escola Agrotécnica Federal de Iguatu, pois o docente era contratado para ministrar aulas num conjunto de disciplinas específicas. O Edital n. 1, de 2 de janeiro de 2007, abriu processo seletivo para contratar professores para a) Arte e Literatura; b) Inglês e Redação; c) Geografia e Educação Ambiental e d) Solos, Drenagem Agrícola, Equipamentos de Irrigação, Irrigação por Superfície.

O Edital n. 1/2007 da Escola Agrotécnica de Iguatu era orientado pela ideia de que uma suposta *especialização* e *afinidade* decorrente da composição do currículo da graduação, o que justificava o agrupamento das disciplinas apresentadas no parágrafo anterior.

Embora este edital evidenciasse que o docente ministraria mais de uma disciplina, a lógica da *especialização* não estava descartada, pois se partia do pressuposto de que um formado em Letras poderia ministrar Literatura e Artes, visto que as duas disciplinas manteriam, no mínimo, uma relação pluridisciplinar, assim como Inglês/Redação; Geografia/Educação Ambiental e Solos/Irrigação e Drenagem.

O edital de Iguatu também trazia a ideia de área, contudo, excluía-se a noção de polivalência, pois a exigência era que o docente fosse *especializado* em disciplinas de áreas bastante interligadas. É neste sentido que a contratação de um Agrônomo para ministrar disciplinas relativas à Irrigação e Drenagem descartava a atuação em áreas como, culturas anuais, olericultura, fruticultura etc.

Esta lógica de contratação dos docentes pelo viés da *especialização* guiou os primeiros editais do IFCE, no período de transição entre CEFET's e EAF's para IF's. Os editais eram estruturados para contratar um profissional apto a ministrar de uma a três disciplinas, no máximo.

Analisando um dos primeiros editais do IFCE, o Edital n. 24/DGP – IFCE/2010, identificamos três formas de delimitar o tipo de especialização: a) determinar uma área e indicar a ênfase em uma disciplina; b) especificar o concurso em uma única disciplina e c) apresentar a área de atuação a partir de um conjunto de três disciplinas, conforme apresentamos no Quadro 9:

Quadro 9 - Áreas de estudo conforme o Edital n. 24/DGP – IFCE/2010.

	CÓDIGO / ÁREA DE ESTUDO	Nº VAGAS / LOTAÇÃO	HABILITAÇÃO EXIGIDA
GRUPO 1 – Ênfase em especialidade	Biologia com ênfase em Microbiologia	01 Acarauá	Engenharia de Alimentos; Graduação em Biologia, Bioquímica ou Biomedicina.
	Gestão Ambiental com ênfase no semi-árido	01 Tauá	Licenciatura em plena em Química, Biologia ou Agronomia; Graduação em Gestão Ambiental, Saneamento ambiental, Engenharia Ambiental, Engenharia Química, Engenharia Civil ou Engenharia Sanitária
	Informática com ênfase em hardware e software	01 Tauá	Graduação em Tecnologia da Informação, Ciências da Computação, Sistema da Computação, Sistema de Informação, Analista de Sistema, Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica, Processamento de Dados, Análise de Sistemas, Telemática ou Teleinformática; Licenciatura Plena em Física ou Matemática. Tecnólogo em Telemática ou Teleinformática.
GRUPO 2 – Disciplina única	Construção Naval (Projetos de Embarcações e Sistemas Flutuantes)	01 Acarauá	Engenharia Naval, Mecânica, Metalúrgica, de Materiais, Química ; Tecnologia em Construção Naval e áreas afins.
	Redes de Computadores	01 Aracati	Engenharia de Computação, de Redes, de Telecomunicações, de Redes de Comunicação ou em Redes de Computadores; Graduação em Ciência da Computação, Redes de Computadores, Informática ou Sistemas de Informação; Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas para Internet.
GRUPO 3 – Uma a três disciplinas	Engenharia de Software, Banco de Dados e Análise de Sistemas	01 Maracanaú	Graduação em Ciência da Computação
	Matemática Aplicada, Álgebra Linear, Cálculo Diferencial e Integral	02 Acarauá	Graduação em Matemática

Fonte - Elaboração Própria, com base no Edital n. 24/DGP – IFCE/2010, 2016.

No Grupo 1, encontram-se as disciplinas organizadas em torno do termo “com ênfase” para explicitar que o *campus* tinha necessidade de encontrar um docente *especialista* no ensino de uma disciplina bem específica, ou seja, um *especialista* em Microbiologia, Gestão Ambiental do semiárido, Hardware e Software. O termo “com ênfase” não significa que o docente fosse ministrar apenas estas disciplinas, pois havia o *comprometimento* de ministrar as disciplinas gerais às quais se vinculam as específicas, como por exemplo, Biologia, Gestão Ambiental e Informática.

Já no Grupo 2, constam as vagas que eram focadas na intenção de contratar um docente *especializado* em ministrar uma única disciplina, dando margem a que o docente se recusasse a assumir disciplinas que não estivessem diretamente relacionadas àquelas expostas no edital.

As experiências do Grupo 2 foram mais esparsas e junto com as do Grupo 1 compuseram um dos principais problemas enfrentados pela administração e pelas diretorias de ensino no processo de lotação dos docentes nos dois primeiros anos de funcionamento do IFCE.

Os semestres avançavam, as disciplinas sem professor aumentavam, não eram liberados códigos de vagas para suprir as carências e havia enorme resistência dos docentes em assumir disciplinas para as quais eles consideravam não terem sido contratados.

Por isto, as experiências representadas pelo Grupo 3 foram as que mais se consolidaram nos concursos posteriores, pois se fundamentavam na concepção de que o docente deveria ser *especializado* em ministrar até três disciplinas.

Conforme observado na primeira linha do Grupo 3, o docente contratado na *área* de Informática deveria ministrar as disciplinas de Engenharia de Software, Banco de Dados e Análise de Sistemas. Já o docente contratado para a *área* de Matemática iria ministrar as disciplinas de Matemática Aplicada, Álgebra Linear e Cálculo Diferencial e Integral.

Embora a forma de contratação do Grupo 3 implicasse no compromisso de atuação em um conjunto de disciplinas, ela foi modificada porque não atendia plenamente os princípios gerencialistas de aproveitamento de recursos humanos determinados pela Lei n. 11892/2008 e pelo TAMC. Havia o discurso de que os docentes do IFCE possuíam uma carga-horária de aulas muito pequena, enquanto havia disciplinas sem professor.

Para dirimir o problema da falta de professores e da baixa carga-horária de alguns profissionais, o IFCE buscou romper com a lógica de contratação por *especialidades*, substituindo-a pela lógica da contratação por grandes áreas, áreas e subáreas de conhecimento, compondo uma tabela com *Perfis Docentes*.

De forma geral, o *Perfil Docente* foi uma tentativa de estabelecer parâmetros para organizar os docentes conforme cursos e disciplinas. A grande área pode ser considerada como um conjunto de cursos superiores de *natureza tecnológica* similar. Uma área corresponde a um curso superior, enquanto as subáreas representam um conjunto de disciplinas.

A primeira tabela de *Perfil Docente* foi divulgada em 19 de fevereiro de 2014, sendo seguida de sucessivas alterações (26 de fevereiro de 2014; 29 de janeiro de 2015 e 14 de janeiro de 2016) para dirimir problemas de compatibilidade entre as formações dos docentes e as disciplinas a serem ministradas.

Tendo como base o anexo da Portaria n. 043/GR do IFCE de 14 de janeiro de 2016, há oito grandes áreas e 41 áreas, que englobam de forma generalizada os cursos ofertados pela instituição, conforme demonstrado no Quadro 10:

Quadro 10 - Demonstrativo das grandes áreas e áreas dos cursos presentes no IFCE, conforme tabela de perfil docente.

QUADRO COM O PERFIL DOCENTE
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
Matemática; Ciências da Computação; Física; Química; Geociências; Ciências Biológicas; Genética; Botânica; Zoologia; Ecologia; Morfologia e Fisiologia; Microbiologia; Parasitologia e Imunologia; Ensino de Ciências e Biologia.
ENGENHARIAS
Civil; de Materiais de Metalúrgica; Elétrica; Mecânica; Química; Sanitária; Produção; Transportes; Naval e Oceânica; Segurança do Trabalho.
CIÊNCIAS DA SAÚDE
Educação Física e Nutrição.
CIÊNCIAS AGRÁRIAS
Agronomia; Zootecnia; Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca; Ciência e Tecnologia de Alimentos.
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
Comunicação; Direito; Administração; Economia; Arquitetura e Urbanismo; Serviço Social; Turismo; Gastronomia; Hotelaria.
CIÊNCIAS HUMANAS
Geografia; História; Filosofia; Sociologia.
EDUCAÇÃO
Fundamentos da Educação, Políticas e Gestão Educacional; Metodologia Científica; Currículos e Estudos Aplicados ao Ensino e Aprendizagem.
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
Artes; Letras; Libras; Música; Dança; Teatro.

Fonte – Elaboração própria com base na Portaria n. 043/GR do IFCE de 14 de janeiro de 2016, 2016.

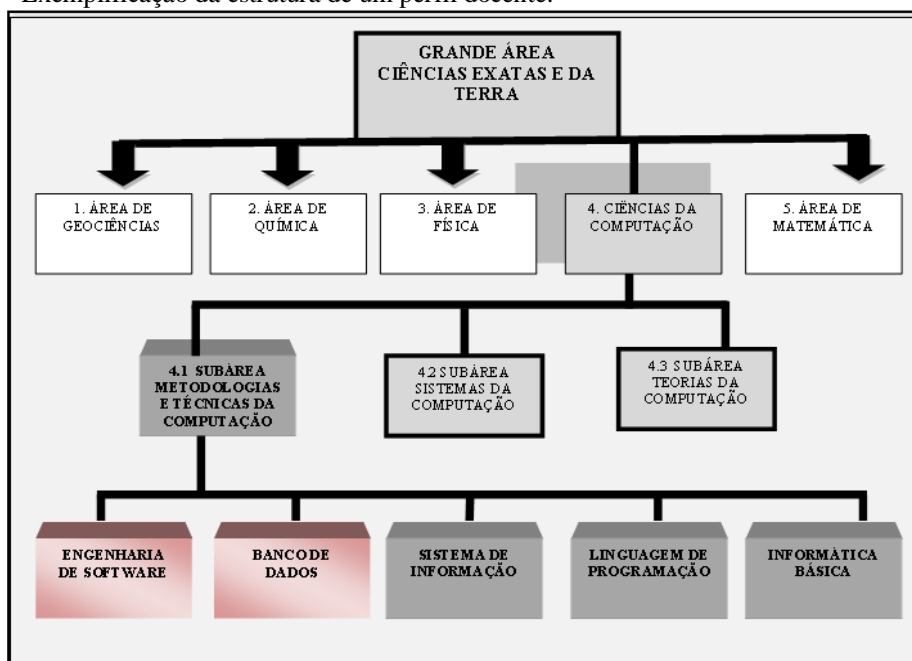
Como não é tão simples agrupar cursos de natureza tão diversificada, a Tabela do *Perfil Docente* sofreu várias alterações entre os anos de 2014 e 2016. Algumas

grandes áreas desapareceram e outras surgiram, sendo necessário realocar as subáreas em grupos diferentes.

Apesar de os parâmetros para a definição dos agrupamentos não serem muito fixos, o fato não impede que o gerencialismo no IFCE atinja os objetivos de dar maior aproveitamento à força de trabalho, ao determinar na descrição das subáreas: a) o direcionamento e a abrangência da quantidade de disciplinas às quais um docente pode ser lotado após assumir o cargo (os antigos editais eram considerados muito *protecionistas* quanto à quantidade máxima de disciplinas); b) a padronização do perfil docente para os 23 campi, *facilitando* não só a abertura dos editais de concurso, como também a remoção dos docentes efetivos.

Para explicitar com mais clareza o papel da tabela do *Perfil Docente*, apresentamos um recorte de uma grande área, área e subárea construindo um organograma representativo do enquadramento de um docente que pertença à subárea de Metodologias e Técnicas da Computação, em destaque na Figura 6:

Figura 6 - Exemplificação da estrutura de um perfil docente.



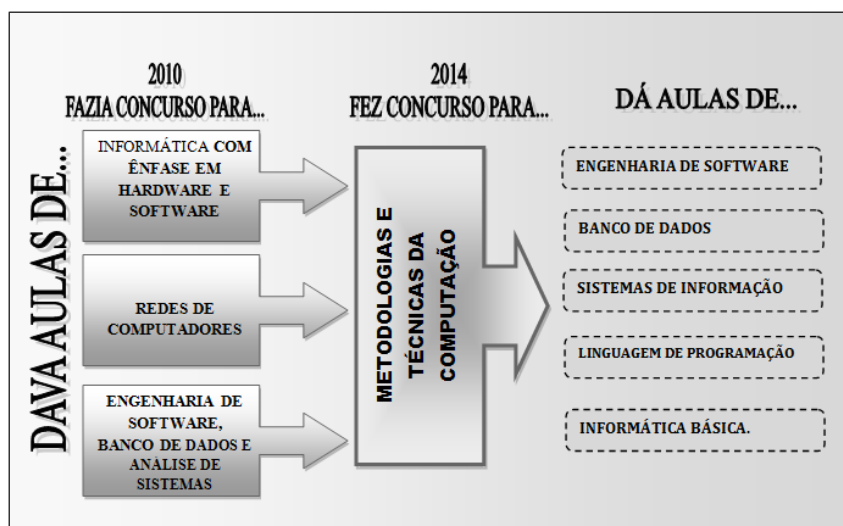
Fonte - Elaboração Própria, com base na Portaria n. 043/GR do IFCE de 14 de janeiro, 2016.

Quando um docente candidata-se a uma vaga de concurso, precisa estar atento às *especialidades* que compõem a subárea para a qual está concorrendo, pois em última instância elas representam as disciplinas que deverá ministrar. No caso do exemplo na

Figura 6, a subárea de Metodologias e Técnicas da Computação envolve a responsabilidade de o docente ministrar até cinco disciplinas diferentes.

Fazendo um comparativo entre o Edital n. 24/DGP – IFCE/2010 e a Portaria n. 043/GR do IFCE de 14 de janeiro de 2016, observamos que o IFCE formalizou, através da tabela do *Perfil Docente*, uma estratégia gerencialista de maximizar o aproveitamento da força de trabalho, aumentando em média de 40% a 50% a quantidade e a variedade de disciplinas a serem ministradas por um único profissional, conforme exemplificamos, na área de Informática representada na Figura 7:

Figura 7 - Comparativo entre a quantidade de disciplinas a serem ministradas conforme editais de 2010 e 2014.



Fonte – Elaboração própria a partir dos editais, 2016.

A tabela de padronização do *Perfil Docente* é uma espécie de *contrato* que o docente assume no ato de inscrição, dando ciência de que *concorda* com a quantidade e a variedade das disciplinas que ministrará, caso seja aprovado no concurso pelo qual ingressou no IFCE, ou mesmo, em caso de remoção.

Caso um docente almeje remover-se do *campus* no qual está lotado, necessitará se submeter a um processo seletivo regido pela Resolução do Conselho Superior do IFCE (CONSUP/IFCE) n. 20, de 09 de agosto de 2013 que determina que o profissional deve se submeter às regras do edital e ao “cumprimento da carga horária/regime de trabalho correspondente ao cargo que ocupa, observadas as necessidades e os turnos de funcionamento do *campus* de destino” (IFCE, 2013), ou seja, não deve criar expectativas de estabelecer no *campus novo* as condições de trabalho que possuía no *campus de origem*.

Assim, mesmo que um docente tenha ingressado dois, três ou dez anos antes da padronização, ao se inscrever no processo de remoção, *abdica* das disciplinas para as quais prestou concurso e se *submete* ao enquadramento da tabela do *Perfil Docente*, comprometendo-se a ministrar as disciplinas do edital de remoção a qual concorreu.

O ocupante do cargo de professor terá o compromisso de lecionar as disciplinas inseridas na vaga para a qual foi convocado, a partir da classificação em cadastro de reserva de concurso de remoção, bem como outras, relacionadas a sua formação a título de graduação e pós-graduação, que lhes sejam atribuídas, em comum acordo pela Diretoria ou Departamento de Ensino do *campus* de destino (IFCE, 2013a, p. 10).

Caso o docente se recuse a assumir as disciplinas da subárea a qual pleiteou poderá sofrer pena de “responsabilidade apurada, mediante processo administrativo, que poderá ensejar, além da aplicação das sanções previstas na Lei n. 8112 de 1990, na revogação do ato da remoção” (IFCE, 2013a, p. 10).

Em suma, a regulamentação prevê que o profissional seja *devolvido*, caso não aceite os trabalhos que lhes sejam destinados. Este é um grave problema se considerarmos que antes os docentes estavam comprometidos em ministrar de uma a três disciplinas de áreas bastante correlatas; enquanto os editais mais recentes, organizados em subáreas comprometem o profissional a ministrar entre três a cinco disciplinas. Portanto, não são apenas os docentes *novatos* que se deparam com a intensificação do trabalho decorrente da diversidade de disciplinas, mas também aqueles profissionais com mais tempo de serviço, que se veem obrigados a aceitar as novas regras se quiserem pleitear a remoção⁴⁸.

Além disto, o Art. 19 da Resolução n. 20/2013 do IFCE determina que a “inscrição e classificação em processo seletivo para a formação de cadastro de reserva”, só pode ser pleiteada se o docente se inscrever para ocupar o “mesmo cargo para o qual postula a remoção” e se a vaga almejada corresponder à graduação exigida do “candidato no concurso de ingresso em Instituto Federal” (IFCE, 2013a, p. 4). Ou seja, um docente não pode pleitear remoção para subáreas cuja titulação (graduação, mestrado e/ou doutorado) tenha sido obtida após o ingresso no concurso.

Embora o Art. 19 restrinja a remoção à graduação exigida como requisito objeto do concurso, o Art. 24 compromete o docente a *aceitar* a lotação em quaisquer disciplinas relacionadas à sua formação (graduação e pós-graduação) mediante *acordo*

⁴⁸ Em relação ao Edital de Remoção n. 03/PROGEP/IFCE referente ao ano de 2016, inscreveram-se 373 docentes, para um total de 186 vagas disponibilizadas nas mais variadas subáreas da Tabela do Perfil Docente.

com os chefes superiores. Portanto, outras formações não são consideradas válidas para pleitear a remoção, mas são *validadas* quando da lotação do docente.

Não bastando a regulação do trabalho pela tabela do *Perfil Docente* e pela Resolução n. 20/2013 do IFCE, quando o Regimento da Organização Didática (ROD, 2015) foi reformulado no ano de 2015, reiterou-se a obrigatoriedade de o docente ministrar as disciplinas (chamadas de especialidades) para as quais concorreu no edital de ingresso e de remoção.

Art. 171. Complementarmente aos deveres estabelecidos na legislação do serviço público federal, em consonância com a legislação específica do ensino, constituem-se deveres do grupo docente:

I. lecionar em todos os componentes curriculares nas especialidades da subárea de conhecimento para a qual prestou concurso público;

II. lecionar em todos os componentes curriculares nas especialidades da subárea da Tabela de Perfil Docente do IFCE, caso tenha se submetido a edital de remoção (IFCE, 2015, p. 42).

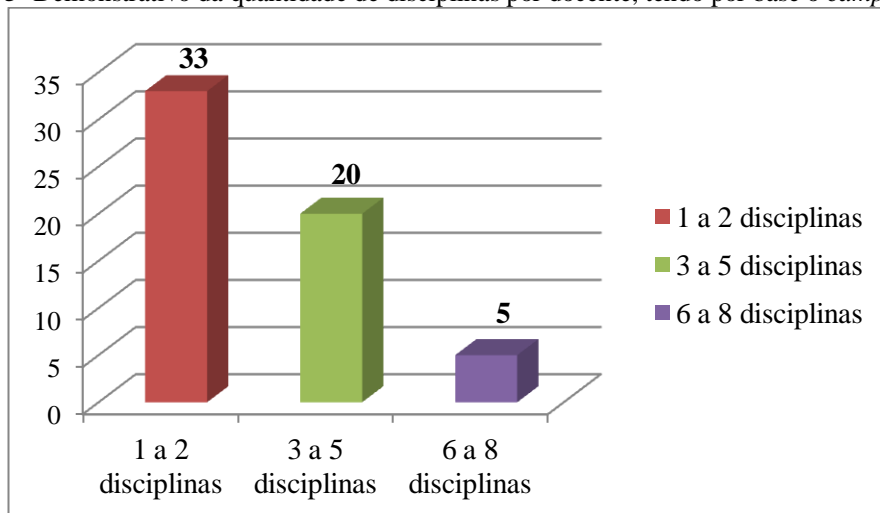
Em suma, a forma pela qual estão organizados os processos de contratação, lotação e remoção dos docentes do IFCE revelam a institucionalização de processos que visam aumentar o grau de abrangência das disciplinas, acarretando mais tempo em sala de aula, mais tempo para planejar, corrigir trabalhos/provas e mais dificuldades de realizar atividades de pesquisa e extensão.

Assim sendo, o processo de contratação e o processo de remoção no IFCE estão estruturados sob uma rígida regulação do trabalho, materializada por meio da promulgação de Resoluções, Portarias, Normas Técnicas que impigem aos profissionais uma intensificação do controle, fiscalização e avaliação do trabalho que resguardam muitas semelhanças com as formas de gerencialismo fabril.

Contudo, esta estratégia gerencialista não é tão simples quanto parece, pois há vários casos em que os docentes são lotados em disciplinas que eles não dominam e não se identificam, dificultando ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

Tomando dados do *campus* Crato como exemplo, verificamos que a lotação dos professores varia de uma a oito disciplinas por semestre, conforme apresentado no Gráfico 5:

Gráfico 5- Demonstrativo da quantidade de disciplinas por docente, tendo por base o *campus* Crato.

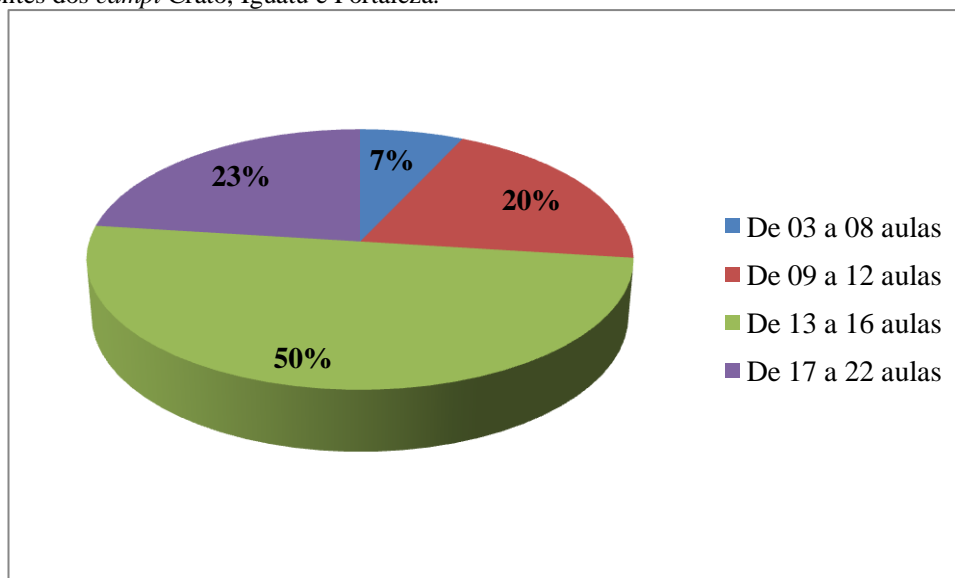


Fonte - Elaboração Própria, 2016.

O Gráfico 5 demonstra que a lotação no *campus* Crato é bastante diversificada, sendo que 48% dos docentes vivenciam a intensificação do trabalho pelo viés da variedade de disciplinas que ministram, ou seja, 3 a 8 disciplinas por semestre.

Contudo, a intensificação do trabalho não decorre apenas da variedade de disciplinas às quais um professor pode ser lotado, pois também diz respeito ao número de aulas que ele ministra semanalmente, conforme demonstrativo do Gráfico 6.

Gráfico 6- Quantidade de aulas semanais por docente, tendo como referência os questionários aplicados aos docentes dos *campi* Crato, Iguatu e Fortaleza.

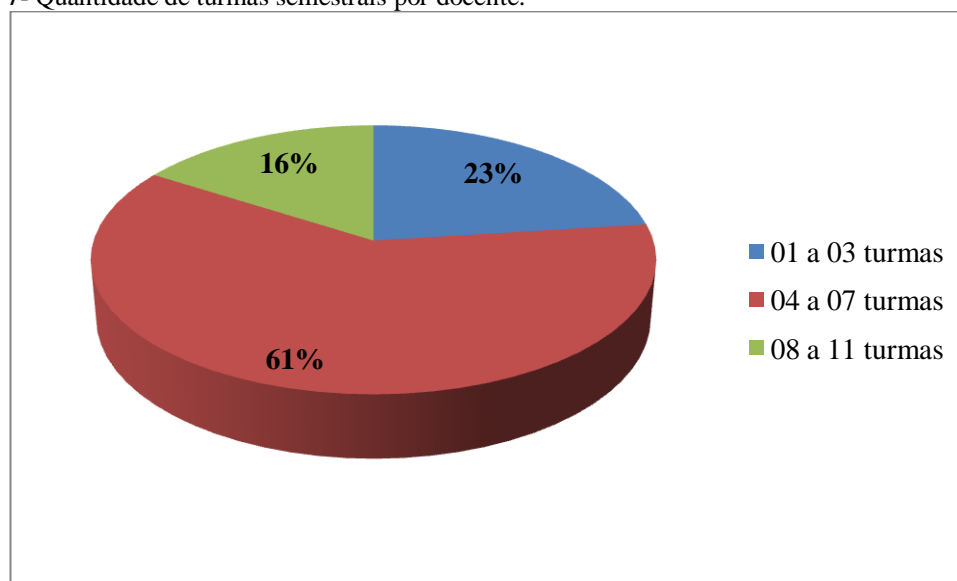


Fonte - Elaboração Própria, 2016.

Conforme questionários aplicados, o intervalo entre a menor e a maior carga horária varia entre 3 a 22 aulas semanais. Apesar de haver docentes que possuem uma carga horária abaixo da permitida pelo Artigo da LDB, é necessário ressaltar o caso dos 23% dos profissionais que ministram entre 17 a 22 aulas semanais, pois o fato representa os obstáculos em conciliar o ensino, a pesquisa e a extensão, desenvolvendo-os de forma articulada e indissociada.

O problema da intensificação se acentua quando se constata o número de turmas sob a responsabilidade de um mesmo docente, conforme demonstrado no Gráfico 7:

Gráfico 7- Quantidade de turmas semestrais por docente.



Fonte - Elaboração Própria, 2016.

O Gráfico 7 evidencia que um mesmo docente pode chegar a ministrar aulas para onze turmas diferentes. O elevado número de turmas para acompanhar pode corresponder simultaneamente à elevada variedade de disciplinas, o que implica mais tempo para planejar, mais trabalhos para corrigir e menos tempo para desenvolver pesquisas e extensões.

Esta situação levou, no ano de 2014, um grupo de professores a protocolarem o Memorando n. 173, de 12 de março de 2014, solicitando providências quanto à situação de intensificação do trabalho gerada pelo elevado número de turmas para acompanhar:

O objetivo deste memorando que [...] deveria se chamar de carta [...] trata-se de nossa quantidade de aulas. Não nos referimos à carga-horária que, no momento, é de aproximadamente 18 h/a, mas da quantidade de turmas [...]. Utilizando apenas uma disciplina como exemplo, podemos quantificar: 17 turmas com um total de 347 alunos. Fazendo devidamente as avaliações podemos chegar a ter 694 avaliações para corrigir, executando-se nestes cálculos as provas de recuperação e as atividades extras (dependendo da disciplina, estes números são maiores). Mesmo que as Diretrizes que

regulamentam as atividades de ensino, pesquisa e extensão, onde a carga-horária do docente pode chegar a 24 h/a, o quantitativo de turmas inibe, de início, pela fadiga que propicia o desenvolvimento satisfatório das atividades docentes, culminando em um possível adoecimento que, infelizmente, já atingiu colegas que possuem o mesmo quantitativo de turmas.

Além disso, há ainda toda uma pressão institucional para a entrega das notas nos prazos corretos, participação em reuniões, desenvolvimento de pesquisas, atividades de extensão, capacitações, participação em congressos, palestras e outros eventos que aumentam ainda mais a carga de trabalho e este impacto só pode ser negativo. Além disto, os itens citados se tornaram objeto de avaliação pela chefia imediata, ampliando, obrigatoriamente, as atividades a serem desenvolvidas pelos professores.

No que concerne aos aspectos relacionados ao ensino, a intensificação do trabalho docente decorre do alto número de aulas semanais/turmas e da quantidade de disciplinas ministradas semestralmente, a percepção crônica de excesso de trabalho e de cansaço se estende entre os docentes que possuem muitas turmas, mesmo quando a carga-horária não é considerada extremada, apesar de o memorando evidenciar que se tratam de docentes com 17 e 18 aulas, respectivamente.

A forma de distribuição das disciplinas, da quantidade de turmas e aulas por professor levou 59% dos docentes que responderam ao questionário, considerarem os critérios de lotação nas disciplinas injustos.

Contudo, a *injustiça* percebida pelos docentes é apontada, primordialmente, como uma questão vinculada a parâmetros pessoais e não como decorrência de fatores administrativos e do espraiamento do gerencialismo educacional, indicando que o questionamento da distribuição do número de disciplinas, turmas e níveis de ensino ocorre mais na esfera interpessoal do que trabalhista.

Para o DC₅ (2016), existe falta de critérios justos na distribuição das disciplinas porque “muitas pessoas se dedicam muito pouco ao trabalho”. Já o DC₆ (2016) considera que o excesso de aulas é decorrente do fato de “colegas que se recusam a dar aulas e sobrecarregam os outros”.

Para estes docentes, os próprios colegas de trabalho são os culpados pela sobrecarga de aulas que enfrentam. Conforme o DC₇ (2016) “há privilégios de menor carga-horária, sem justificativas institucionais”; enquanto o DC₈ (2016) considera que a “obrigatoriedade do cumprimento de carga-horária em sala de aula e a distribuição de disciplinas não são respeitadas, visto que as relações pessoais se sobrepõe às relações profissionais”.

A compreensão dos DC₅, DC₆ e DC₇ e DC₈ (2016) mantém relações com os estudos de Maués (2010, p. 157), quando a autora reflete que as formas de

gerencialismo educacional tem “estabelecido uma nova forma de convivência entre os docentes, criando desconfianças, acirrando competitividades” e abalando desde a “saúde do professor”, ao lazer, à vida familiar e à saúde mental”.

Esta situação cria a percepção de que a profissão docente é solitária. Como afirma o DC₉ (2016), “devendo trabalhar 24 horas semanais, não tenho tempo de me preocupar com a carga-horária dos colegas”. Assim, a precarização do trabalho como decorrência do aumento da carga-horária confina o docente à sala de aula, dificultando a participação deste profissional na vida acadêmica, sindical e até mesmo nos momentos necessários à convivência social.

Isto dificulta o debate em torno de uma profissão ideologicamente coletiva, levando alguns docentes a compreenderem que o trabalho que desenvolvem é um ato solitário e individual, e, sobretudo, meritocrático. Conforme DC₁₀ (2016), não há “muito a questionar sobre os critérios de distribuição da carga-horária, pois, para mim é favorável”. Assim, espraia-se uma noção equivocada de que a precarização do trabalho docente é um fato isolado, que não atinge a todos, devendo ser resolvido, especificamente, por aqueles que estão sendo imediatamente afetados por ela.

Boa parte das justificativas que considera o processo de distribuição das disciplinas injusto circunda em termos de questões pessoais, fazendo com que os profissionais percebam os critérios como fatores que beneficiam uns, enquanto prejudicam outros, poucos são os argumentos que analisam o problema sob a ótica do gerencialismo educacional.

Apenas uma pequena parcela dos docentes que respondeu ao questionário consegue ampliar a análise da intensificação do trabalho para além dos problemas de ordem pessoal, abordando em suas falas implicativos de ordem do gerencialismo educacional.

Para o DC₁₁ (2016), os critérios de lotação nas disciplinas são decididos pelos diretores de ensino. “No meu ponto de vista, a lotação deveria ser discutida com os professores de cada área”. A falta de diálogo no ato de distribuição da carga-horária e das disciplinas também é revelada na resposta do DC₃ (2016) que reivindica o direito de a “lotação ser disponibilizada com mais antecedência”. As respostas dos docentes DC₁₁ (2016) e DC₃ (2016) dão indícios de haver rotatividade na lotação e lentidão na divulgação das disciplinas que serão ministradas por eles no período letivo seguinte, dificultando a negociação da lotação e mesmo a execução do planejamento em tempo

hábil. Esta situação fica explícita na resposta do DC₄ (2016), que afirma que deveria haver “permanência nas disciplinas, conforme afinidade técnica do professor”.

Assim, observa-se que os docentes do IFCE, em geral, não possuem controle sobre as disciplinas que ministram, pois é comum na virada de períodos letivos que eles se *surpreendam* com a retirada ou o acréscimo de novas turmas/disciplinas. Isto implica em menor controle sobre a seleção do conteúdo, as metodologias e as formas de avaliação, visto que nem sempre as ementas foram construídas pelos docentes que ministram uma determinada disciplina.

Já o DC₁ (2016), analisa que a distribuição das disciplinas segue um critério *lógico* que é a lotação com base na graduação do docente, mas discorda deste critério porque “dentro da sua área existem disciplinas às quais você não se identifica”. A resposta do DC₁ (2016) é elucidativa de que no IFCE, o princípio básico para a organização do trabalho docente é o gerencialismo da força de trabalho, pois entre os critérios mais *lógicos* apresentados pelos docentes que responderam ao questionário, evidencia-se a distribuição das aulas conforme a graduação, como se fosse possível um profissional ter afinidade com todas as disciplinas que compuseram seu processo de formação profissional.

Enquanto isso, apenas 35%⁴⁹ dos docentes que responderam ao questionário afirmaram que os critérios de lotação são justos e seguem critério adequados. Para o DC₉ (2016) ele tem “apoio de chefes e da infraestrutura da instituição”, o que favorece o desenvolvimento satisfatório do trabalho. Corroborando com o DC₉ (2016), o DC₁₂ (2016) considera o critério de lotação justo porque “é feito dentro da carga-horária e do tipo de vínculo atribuído na instituição e que foi acordado pelo professor”.

O DC₁₃ (2016) afirma que o critério de lotação é justo porque se baseia na “proficiência do professor naquela disciplina, na sua disponibilidade e na distribuição igualitária, na medida do possível”.

As respostas do DC₁₃ (2016) são elucidativas de como a percepção de condições favoráveis para atuar no ensino foram sendo distorcidas pelo processo de precarização do trabalho docente, pois ele também afirma que ao ser “avaliado negativamente pelo aluno, entendeu que era melhor afrouxar a cobrança”. O DC₁₃ (2016) também expressou descontentamento com as condições de trabalho, afirmando “sentir-se sozinho e isolado” ao desenvolver pesquisas, o que o levou a “desistir de fazer pesquisa porque a

⁴⁹ 2% dos docentes não marcaram nenhum item a este respeito.

instituição só oferece condições adequadas para o ensino”. “As salas, laboratórios e equipamentos só são disponíveis para o ensino, não havendo local para laboratório de pesquisa” (DC₁₃, 2016).

As respostas dos docentes revelam que na prática, as normas que regulam o trabalho polivalente e multifuncional são eficientes e conseguiram atingir relativo consenso entre os professores. Mesmo quando não concordam com a distribuição das aulas, alguns docentes acabam considerando que faz sentido serem lotados em várias disciplinas porque ao se inscreverem no concurso, assumiram um *contrato* com as normas do edital.

Assim, o processo de precarização do trabalho docente precede o ingresso do profissional no IFCE, pois os critérios de lotação estão dispostos na tabela do *Perfil Docente* da subárea para a qual prestou concurso.

A tabela do *Perfil Docente* é uma estratégia gerencial para regular o trabalho multifuncional e polivalente, em um processo de subjetivação que expropria a intelectualidade e o tempo de trabalho do docente, visto que seu principal objetivo é controlar o desperdício da força de trabalho através da padronização do perfil profissional pelo Sistema de Gestão da Pró-Reitoria de Ensino do IFCE (SISPROEN), por meio da criação de subáreas que determinam a quantidade e variedade de disciplinas a que um docente pode ser submetido.

A tabela de *Perfil Docente* contribuiu para criar o estigma de que o profissionalismo corresponde à *motivação* do docente para desenvolver um trabalho produtivista, mesmo que isto acarrete sobrecarga de trabalho e redução da qualidade acadêmica, enquanto se difunde a concepção de que o trabalho se tornou mais complexo, quando na verdade este discurso visa conduzi-lo a *aceitar* o aumento do encargo de trabalho, sem necessariamente haver condições para tal.

3.2 Expropriação do tempo do trabalho docente no IFCE

O regime de trabalho dos docentes no IFCE, geralmente, é de 20 ou 40 horas, com ou sem dedicação exclusiva, conforme regulamentado pela n. Lei n.12772/2012. Este já era o regime de trabalho nas escolas profissionalizantes da rede federal que originaram os IF's, de forma que, o processo de expropriação do tempo a que estamos nos referindo, diz respeito ao acréscimo de atividades decorrentes das novas atribuições

impostas pela Lei n. 11892/2008 e, no caso específico do IFCE, do controle do tempo de trabalho pela promulgação da Resolução n. 34, de 02 de setembro de 2010⁵⁰.

A Resolução n. 34/2010 tem por objetivo

[...] estabelecer, de acordo com a legislação vigente, as diretrizes regulamentadoras da distribuição da carga horária dos docentes do IFCE, exercida em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Parágrafo único – A distribuição da carga horária docente em atividades de pesquisa e extensão não poderá resultar em prejuízo para o ensino propriamente dito (IFCE, 2010, p. 01).

Como o ensino é posto como prioridade, o maior tempo das atividades docentes é ocupado com aulas: máximo de 12 horas semanais (para o regime de trabalho de 20 horas) e 24 horas semanais (para o regime de 40 horas ou 40 com dedicação exclusiva), acrescentando-se 70% para atividades de manutenção do ensino (planejamento, correção de provas, trabalhos, orientação pedagógica aos estudantes etc.).

Apresentamos no Quadro 11, uma projeção com diferentes lotações a partir do mínimo e máximo de aulas, a fim de demonstrarmos como a Resolução n. 34/2010 calcula o *tempo ocioso* e *orienta* o preenchimento com pesquisa, extensão e atividades de apoio ao ensino a fim de evitar o desperdício da força de trabalho.

Quadro 11 - Projeção da carga-horária de trabalho ociosa a ser preenchida com pesquisa e extensão.

HORA/AULA	70% DE MANUTENÇÃO ENSINO	HORAS CARGA HORÁRIA ENSINO	TEMPO QUE FALTA A SER PREENCHIDO COM ATIVIDADES DE APOIO AO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
8	5,6	13,6	26,4
10	7	17	23,0
12	8,4	20,4	19,6
14	9,8	23,8	16,2
16	11,2	27,2	12,8
18	12,6	30,6	9,4
20	14	34	6
22	15,4	37,4	2,6
24	16,8	40,8	- 0,8

Fonte - Elaboração Própria com base na prospecção de aulas mínimas e máximas estabelecidas pela Resolução n. 34/2010, 2016.

A coluna 4 do Quadro 11 representa o tempo de trabalho *ocioso* que o docente deve preencher com atividades de apoio ao ensino⁵¹, pesquisa e extensão. Contudo, a

⁵⁰ Esta Resolução está em fase final de reformulação para atender às orientações da Portaria n. 17, de 11 de maio de 2016, que estabeleceu diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

⁵¹ As atividades de apoio ao ensino foram designadas como orientação de estágio (20 horas), trabalho de conclusão de curso (01 hora semanal, limitada a seis alunos por docente) e coordenação de laboratórios (08 horas semanais).

decisão da quantidade e variedade deste tempo não é decisão do profissional, mas uma regra já pré-estabelecida pela Resolução n. 34/2010.

Conforme a entrevista realizada com um membro do Recursos Humanos do *campus* Crato (RH₁, 2016), há o reconhecimento de que um professor que recebe a lotação total fica sobrecarregado.

Já recebi professor com carga-horária máxima, cansado e estressado. Dar aulas é cansativo, mas [...] ainda tem obrigação com a pesquisa e a extensão [...]. Se ele se ausenta, tem que repor o conteúdo. O que acontece quando o professor não pode vir por problema de saúde? Ele sobrecarrega o tempo mais adiante... Ele vai precisar repor... Ele tem que cumprir o conteúdo e a carga-horária. Ele prestou concurso para uma carga-horária de 40 horas semanais. Ele não está sendo liberado daquele tempo que ele não está dentro da sala de aula [...]. 24 horas corresponde a 40 horas semanais? Essa dúvida sempre ficou, 24 horas corresponde a 40 horas semanais? [...] Ele tem que desenvolver outras atividades.

Neste sentido, o tripé ensino, pesquisa e extensão *ganha novos contornos* no IFCE, porque deixa de ser considerado como um princípio basilar de promover o desenvolvimento do conhecimento científico para se tornar um complemento de carga-horária⁵². Conforme a distribuição de aulas em 24 horas, acrescidas de 75% do tempo de planejamento apresentado no Quadro 11, os docentes que possuem de 8 a 20 horas semanais precisam preencher o tempo ocioso com pesquisa e extensão. Já os docentes com 22 e 24 horas estariam *desobrigados* de pesquisar, ou melhor, não teriam condições materiais para fazê-lo.

Esta situação faz com que 71% dos docentes que responderam ao questionário considerem que nos IF's o ensino é mais importante do que a pesquisa. Em 25% dos questionários respondidos, a pesquisa foi considerada apenas como um complemento de carga-horária.

Conforme entrevista realizada com o RH₁ (2016), os professores com carga-horária abaixo do previsto na Resolução n. 34/2010 possuem condições hipotéticas de desenvolver pesquisa porque têm tempo para isto.

Quase todos os professores têm dedicação exclusiva. A própria Resolução 34/2010 vem regulamentar isto [...] em nenhum momento a pesquisa e a extensão tem que ser dada em detrimento ao ensino [...] nenhum ultrapassa a carga horária máxima [...]. Então se ele não ultrapassa, teoricamente, ele tem tempo para desenvolver pesquisa e a extensão. Agora, a questão é de estrutura ou de infraestrutura. É isto que fica a desejar, porque muitos dos

⁵² A concepção de que a pesquisa e a extensão são complementos de carga-horária também está expressa na Portaria n. 17/2016, cujo Art. 13 afirma que “atendidas as atividades de ensino, a carga-horária docente será complementada” com as atividades de pesquisa e extensão (e demais previstas no Art. 3º, “até o limite previsto para o regime de trabalho”.

recursos que se precisa, a gente não detém, e, infelizmente, não tem como fazer.

A questão é contraditória com o tipo de pesquisa que a legislação imputou como *desejável* para os IF's, ou seja, a pesquisa aplicada, porque esta, em geral, requer mais aparato tecnológico, mais laboratórios e tempo de desenvolvimento do que a pesquisa básica.

No entanto, os docentes que responderam ao questionário afirmaram que não possuem as condições adequadas para desenvolver pesquisa, em especial, a pesquisa aplicada. O DC₁₄ (2016) afirma que, como docente, “considera as atividades de ensino mais importantes”, “são muitas turmas para atender, isso dificulta outras atividades. Até já fiz pesquisa, mas com muito esforço pessoal e sacrificando outras coisas”. Para o DC₁₄ (2016), desenvolver “extensão e pesquisa concomitante com o ensino” é difícil porque “alguma atividade ficará deficitária”.

O DC₁₅ (2016) afirma que a instituição não oferece infraestrutura adequada para desenvolver pesquisa, pois “falta taxa de bancada e laboratórios”. O DC₁₆ (2016) aponta as mesmas dificuldades do DC₁₅ (2016) para desenvolver pesquisa, afirmando que a “infraestrutura é precária e os recursos financeiros escassos”.

Além dos problemas com o excesso de aulas e a falta de infraestrutura, o DC₁₇ (2016) aponta como fragilidade da pesquisa no IFCE a “falta de articulação entre a Pró-Reitoria de Pesquisa e os agentes envolvidos no processo”, evidenciando a desarticulação entre as dimensões do ensino, pesquisa e extensão.

Consideramos que as dificuldades enfrentadas pelos docentes para desenvolver pesquisa, além dos fatores supracitados, são decorrentes da falta de um projeto institucional ideologicamente orientado para articulação entre as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão nos mais variados níveis de ensino ofertados pelo IFCE.

Segundo o DC₁₈ (2016), o alto número de turmas e o fato de ser lotado apenas em uma disciplina da formação geral do Ensino Médio dificulta-lhe “o acesso à pesquisa, orientação, participação em bancas ou extensão”.

A mesma percepção da dificuldade de desenvolver pesquisa é compartilhada pelos docentes que ministram disciplinas relacionadas à área de Linguagens e Ciências Humanas nos cursos tecnológicos, nas licenciaturas, nas engenharias. Segundo o DC₈ (2016), a pesquisa na área de Ciências Humanas não é alvo de interesse do IFCE.

A pesquisa mais valorizada no IFCE é ligada a inovação tecnológica e/ou resultados concreto, mensuráveis, aplicáveis [...] numa instituição que tem os

olhos voltados para o mercado de trabalho, que desconsidera o fator humano e a realidade social, a pesquisa, nesta perspectiva, fica comprometida.

Apesar da análise crítica de uma parcela dos docentes sobre os objetivos da pesquisa no IFCE, 71% dos que responderam ao questionário afirmaram que a pesquisa nos IF's não é e nem deve ser igual à realizada pelas universidades, especialmente, porque nesta instituição a pesquisa deve ser mais voltada para a inovação tecnológica. Dentre estes, 57% consideram que as condições para desenvolver pesquisa no IFCE são inadequadas porque: a) faltam taxas de bancadas; b) há inexistência total de laboratórios na área de atuação de alguns docentes; c) há laboratórios sem equipamentos adequados; d) não há manutenção dos equipamentos; e) há falta de articulação entre a Pró-Reitoria de Ensino e a Pró-Reitoria de Pesquisa; f) há falta de tempo para pesquisar devido à carga-horária de aulas ser elevada; g) socialização inadequada dos resultados das pesquisas desenvolvidas; h) falta de material de apoio e i) editais de fomento restritos.

Estes fatores corroboram para que 59% dos docentes estejam insatisfeitos com as condições gerais de trabalho, especialmente, no que concerne a aspectos ligados à infraestrutura, enquanto apenas 39% afirmam que as condições materiais lhes permite um bom desenvolvimento do trabalho.

Em primeira instância, os membros da equipe técnico-pedagógica e do Recursos Humanos consideram que as condições de trabalho deficitárias acabam contribuindo para que os docentes fiquem desmotivados a desenvolver suas atribuições. Segundo o membro da equipe técnico-pedagógica do *campus* Crato (EP₁, 2016):

[...] os docentes podem até ter tempo, mas se não tiver condições, não demonstram interesse, e conseqüentemente, vem só dar dar sua aulinha e vão embora e isto para a instituição é complicado, é difícil. É como diz, é algo que tem que ser pensado. Até que ponto as condições de trabalho estão sendo favoráveis ao emocional do docente para que ele cumpra com todos os requisitos a que se propõem desenvolver [...]. Eu creio que isto dá até uma pesquisa, o nível de satisfação dos professores com a profissão que eles escolheram [...], nem todo mundo está satisfeito com aquilo que escolheu; ser professor não é fácil não; dá muito trabalho.

Apesar de reconhecer que as condições de trabalho inadequadas afetam o trabalho, o EP₁ (2016) acaba por concluir que parte do problema/solução está na (in)satisfação com a escolha profissional do docente.

A reflexão do EP₁ (2016) está em consonância com as teorias que analisam o fenômeno da precarização do trabalho pelo docente pelo viés do psicologismo, como se este fosse apenas um problema de percepção e não da concretude da realidade material. Assim, a precarização deixa de ser vista sobre a ótica da totalidade e reduz-se a uma de

suas consequências, o mal-estar docente, que se traduz em “desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono” (NÓVOA, 1991, p. 20). É como se o docente pudesse ser capaz de enfrentar a precarização e suas consequências, mudando a postura e a forma como lida com as pressões.

O conceito de bem-estar docente pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (JESUS, 2007, p. 26-27).

Assim, para o EP₁ (2016) os problemas em desenvolver ensino, pesquisa e extensão podem ser superados se os docentes estiverem *emocionalmente motivados* a continuar trabalhando, mesmo que as condições de trabalho não sejam favoráveis.

Além disto, as condições de realização da pesquisa incidem diretamente sobre a autonomia de os docentes decidirem o quê e como pesquisar, pois 56% dos que responderam ao questionário, afirmaram que precisam adaptar os interesses da pesquisa à estrutura do curso e aos editais de financiamento que surgem, sob pena de não conseguirem o financiamento necessário para execução desta atividade.

Apenas 33%⁵³ dos docentes que responderam ao questionário dizem sentir que possuem total liberdade de escolher de forma autônoma aquilo que desejam pesquisar.

Além disto, as atividades de pesquisa só são contabilizadas como parte da carga-horária se o projeto de pesquisa estiver cadastrado e certificado pela Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), caso contrário, mesmo que tenha como comprovar a produtividade através do Currículo Lattes, o tempo dedicado a estas atividades será desconsiderado. As atividades de pesquisa possuem um limite de carga-horária e só podem ser contabilizadas, nos limites expostos no Quadro 12:

Quadro 12- Carga-horária máxima destinada à pesquisa de acordo com o Art. 13 da Resolução n.34/2010 do IFCE.

ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA MÁXIMA POR ATIVIDADE	ORIENTAÇÃO POR ALUNO	TOTAL
Coordenação de projeto de pesquisa aprovado por agências de fomento ou demais entidades financiadoras.	2h	-	02
Participação como editor-chefe associado ou membro de conselho científico em edição de revistas científicas indexadas.	1h	-	01
Orientação de trabalhos de iniciação científica.	1h	03	03

⁵³ 5% não registrou nenhuma informação a respeito da autonomia para decidir os assuntos da pesquisa.

Orientação de desenvolvimento de monografias, dissertações e teses.	1h	Especialização 03	06
		Mestrado 02	
		Doutorado 01	
Participação em comissões permanentes, conselhos e comitês de caráter científico.	1h		01
TOTAL			13h

Fonte - Resolução n.34/2010 do IFCE, 2015.

Portanto, o tempo de pesquisa ou atividades correlatas só atinge 13 horas semanais, o que é irrisório considerando a complexidade do trabalho acadêmico. Se formos levar em consideração que o Quadro 12 subdivide as atividades de pesquisa em vários subitens, constataremos que o tempo real para esta atividade é apenas de 2 horas semanais denominadas de “coordenação de projeto de pesquisa aprovado por agência de fomento”. Neste sentido, o fato de não ser coordenador, não ter financiamento ou o projeto não ter sido cadastrado e certificado pela Pró-Reitoria de Pesquisa impede que o docente contabilize o tempo de pesquisa como trabalho efetivamente desenvolvido, mesmo que haja comprovação de produtividade no Currículo Lattes, conforme já evidenciamos.

Todo este árduo trabalho para que o docente possa ter o reconhecimento oficial de que 2 horas da sua carga-horária semanal é preenchida com pesquisa. A tentativa de contar o tempo de pesquisa, como se fosse possível fazê-lo pelo cronômetro taylorista, é no mínimo absurdo. É possível marcar a hora de início e de término do tempo no qual um docente produz um artigo, lê e orienta o trabalho de um estudante?

De acordo com as entrevistas realizadas com os membros da equipe técnico-pedagógica e dos Recursos Humanos de um dos *campi*, evidenciou-se que se acredita que se a carga-horária 16 horas seriam suficientes para permitir ao docente cumprir as atribuições com ensino, pesquisa e extensão.


Na análise, também se observa que existe uma dificuldade em estabelecer um parâmetro equitativo entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, alguns cursos destacam-se mais por desenvolver ensino, outros pela extensão e outros pela pesquisa. Conforme entrevista realizada com o membro da coordenação técnico-pedagógica do *campus* Iguatu (PT₂, 2016):

[...] enquanto um curso se destaca na extensão, o outro se destaca na pesquisa, que juntando, vai se estabelecendo um ponto onde as coisas vão andando, mas é como eu te disse, as coisas vão andando, e o enfoque vai se estabelecendo conforme o curso [...].

Da mesma forma, as atividades de extensão são computadas semanalmente, conforme o Art. 14 da Resolução n.34/2010 do IFCE, destinando-se “01 (uma) hora semanal para cada aula ministrada; 02 (duas) horas semanais para cada orientação a participantes[...]; 02 (duas) horas semanais para cada coordenação de projetos de extensão”, desde que estejam “cadastrados na Pró-reitoria de Extensão” (IFCE, 2010, p. 5).

O docente deve preencher uma tabela declarando quanto tempo ocupa com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, cuja validação depende da entrega de documentos comprobatórios para que possam ser validadas pelo Departamento ou pela Coordenadoria de Ensino no *campus*, conforme Quadro 13.

Quadro 13 - Planilha que deve ser preenchida pelo professor para comprovar 40 horas de trabalho.

 DIRETORIA/DEPARTAMENTO DE ENSINO SEMESTRE: _____ Professor: _____			
Regime de Trabalho		Fone:	
Efetivo:	() 20h () 40h () DE	E-mail:	
Substituto:	() 20h () 40h	Departamento:	
		Coordenação:	
		Carga-Horária Total:	
HORAS DE AULA			
Número	Disciplina	Curso	CH
1			
2			
3			
4			
5			
ATIVIDADES DE APOIO AO ENSINO			
Orientando	Curso	CH	
ATIVIDADE DE PESQUISA			
ATIVIDADE DE EXTENSÃO			
ATIVIDADES COMPLEMENTARES			
Conselho, Colegiado, Câmara ou Comitê		Nº da Portaria	
RESUMO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS		CARGA HORÁRIA SEMANAL	
Aulas			
Atividades de Manutenção do Ensino			
Atividades de Apoio ao Ensino			
Atividades de Pesquisa			
Atividades de Extensão			

Atividades Complementares	
Capacitação () Especialização () Mestrado () Doutorado	
Outros	
TOTAL	

Fonte – Resolução n. 34/2010, (2010).

Este engenhoso processo visa comprovar como o docente ocupa as 40 horas ou 20 horas com efetivo trabalho, visto que existe uma compreensão de que o contrato celebrado entre o servidor e o Estado deve ser útil e bem aproveitado, logo, o docente precisa comprovar que é produtivo.


Apesar da lógica produtivista, 64% dos docentes que responderam ao questionário concordam que o ensino deve ser a prioridade do trabalho, enquanto a pesquisa é apenas um complemento da carga-horária. Apenas 7% indicaram compreender que a pesquisa e o ensino são equiparáveis em termo de importância e distribuição de tempo de trabalho⁵⁴.

As normas de regulação do trabalho docente no IFCE partem do princípio de que as atividades de pesquisa e de extensão não garantem a presença dos docentes na instituição, por isto as aulas são distribuídas de forma alternada em quatro dias na semana, como forma de *comprometê-lo* à presença *oficializada no chão-da-escola*. Assim, a distribuição das aulas funciona como uma espécie de *relógio de ponto*, cujo horário é, semestre a semestre, reprogramado em *comum* acordo entre a gerência de ensino e os docentes.

Para efetivar esta espécie de *controle combinado*, são distribuídas planilhas para que o docente indique quais são os quatro dias da semana e os horários mais adequados para suas aulas, conforme demonstrado na Figura 8:

⁵⁴ 4% dos docentes que responderam ao questionário não se posicionaram quanto à análise da relação do tempo de trabalho entre pesquisa, ensino e extensão.

Figura 8 - Planilha que deve ser preenchida pelo professor com distribuição da carga-horária de aulas em quatro dias semanais.



DIRETORIA / DEPARTAMENTO DE ENSINO
SEMESTRE: _____

Nome do professor(a): _____

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA EM SALA DE AULA							
	Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Manhã							
Tarde							
Noite							

Data e Assinatura

Fonte – Resolução n. 34/2010, 2016.

O preenchimento desta planilha não garante que as aulas sejam distribuídas nos horários e dias solicitados pelo docente, gerando apenas a expectativa de que isto ocorra. Neste sentido, o preenchimento das células da planilha indica o tempo ocupado com aula, enquanto os espaços que ficam vazios representam o tempo que deve ser ocupado com pesquisa e extensão, conforme a quantidade de horas que faltam para cumprir o regime de trabalho do docente.

Em virtude destas considerações, podemos afirmar que a diversidade de disciplinas estabelecidas pela tabela do *Perfil Docente* e a Resolução n. 34/2010 se constituíram em meios *eficazes* de ocupar o professor com muitas disciplinas, com uma carga-horária alta e com o comprometimento de estar presente na instituição durante a maior parte da semana.

Contudo, esta *eficácia* no controle do tempo de trabalho gera insatisfações por parte do corpo docente, visto que os docentes com uma carga-horária alta sentem-se explorados pelos colegas que têm menos aulas, implicando a defesa para que a distribuição de aulas seja *equânime* e uniforme.

Estes docentes não consideram que as disciplinas envolvem cargas-horárias diferentes e como estratégia para *equalizar* a força de trabalho, passam a defender que o colega com poucas aulas complete o tempo *ocioso* com outras tarefas. Ao agir desta forma, os próprios docentes corroboram com os princípios de organização do trabalho pelo gerencialismo educacional. Sem perceber, ao invés de reivindicar melhores

condições de trabalho para todos, acabam defendendo a precarização e a intensificação coletiva das condições de trabalho.

Já da parte da equipe técnico-pedagógica existe a concepção de que as normas existentes no IFCE, se bem cumpridas, seriam suficientes para controlar o trabalho docente. Segundo o EP₁ (2016) “se as normas fossem seguidas como elas são colocadas no papel, teriam um resultado melhor”. Já o membro da equipe técnico pedagógica do *campus* Iguatu (EP₂, 2016) “o controle não é apresentado como uma ação normativa, mas como um trabalho de conquista. Não sei se criando novas normas, encontraríamos solução para que as dificuldades fossem vencidas”.

Apesar de todo este aparato de intensificação do trabalho docente, os relatórios da auditoria da CGU/CE referente ao exercício de 2014 consideraram que o IFCE é ineficiente em planejar, controlar e fiscalizar a força de trabalho docente. Conforme este órgão fiscalizador:

O IFCE informa que não monitora, por meio de sistema informatizado de gestão de pessoas, informações relevantes sobre a força de trabalho (índices de absenteísmo, índices de rotatividade, projeções de aposentadoria), acrescentando que pretende adotar tal procedimento. Também não apresentou relatórios enviados para os responsáveis pelo planejamento da força de trabalho, ou atas de reuniões, restando, portanto, não evidenciada a existência de deliberações fundamentadas em dados/informações adequados e confiáveis sobre a força de trabalho (CGU/IFCE, 2014, p. 14).

Além do mais, o Relatório da CGU/IFCE (2014, p. 4) considera que, em virtude da falta de controle sobre o trabalho docente, não é viável afirmar que a instituição necessite contratar novos professores. Segundo os auditores, “o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014/2018 registra que há 1.148 docentes [...], sendo previsto [...] um aumento de 691 docentes no período de 2014 a 2018, considerando as suas 23 unidades administrativas”, evidenciando que “87% dos Campi do IFCE encontram-se abaixo da meta estipulada de 20 alunos por professor, estabelecida no TAMC”, indicando que “não se pode concluir pela existência de déficit de professores na grande maioria dos campi do IFCE”.

Sem apresentar o quantitativo e nem os motivos, o Relatório da CGU/CE (2014, p. 4) evidenciou que em uma “amostra de 3 campi avaliados, parcela significativa dos docentes do IFCE cumpre a quantidade mínima de 8 horas aula semanal ou, em alguns casos, quantidade inferior”.

Assim, o tempo de trabalho docente tornou-se não apenas uma questão didático-pedagógica a ser dirimida por critérios educacionais, mas em uma questão de economia

pública que atesta o parcial desperdício da força de trabalho docente, “o que pode interferir em qualquer diagnóstico de carência de docentes realizado pelo IFCE” (CGU/CE, 2014, p. 5).

Para a CGU/CE (2014, p. 6), a Resolução n. 34/2010 ainda não é eficaz em dirimir a distribuição da carga horária de pesquisa, ensino e extensão, muito menos em padronizar o acompanhamento e a avaliação das atividades dos professores, dada a falta de tratamento isonômico para aferir o cumprimento dos encargos docentes entre seus diversos *campi*. Segundo a CGU/CE (2014), a falta do uso de planilhas padronizadas dificulta a “distribuição da carga horária e alocação de disciplinas, em função da ausência de informações sobre as disciplinas para as quais os professores estão aptos a lecionar, bem como em função da recusa dos docentes em lecionar determinadas disciplinas” (CGU/CE, 2014, p. 94).

O Relatório da CGU/CE (2014, p. 11) indicou que a Resolução n. 34/2010 não está sendo efetiva em controlar o tempo de trabalho docente, indicando que existe “má distribuição da carga horária [...], bem como a fragilidade no seu acompanhamento”, resultando em “subutilização da carga horária docente, deixando as salas de aula vazias e comprometendo a consecução dos objetivos básicos da instituição federal”, visto que a auditoria comprovou “o mau aproveitamento da carga horária disponível dos docentes para sala de aula, pois grande é o número de professores” com carga horária abaixo da mínima.

O acompanhamento das atividades de ensino dos docentes é realizado a critério de cada campus, não havendo controle das atividades de ensino desenvolvidas. Não há vinculação da carga horária mínima e máxima com o número de disciplinas a serem lecionadas, bem como não há realização de relatórios de atividades desenvolvidas pelo professor no semestre (CGU/CE, 2014, p. 11).

No caso do *campus* Fortaleza, a auditoria identificou que “de um total de 366 docentes, apenas dois lecionam a carga horária máxima de 24 horas prevista em regulamento”, embora 76% deles sejam lotados em regime de Dedicção Exclusiva, e destes, 21% leciona abaixo da carga horária mínima estabelecida.

Pelo exposto, depreende-se que o Relatório da CGU/CE critica o fato de a carga-horária mínima ser estabelecida como regra geral e de a carga-horária máxima ser exceção, dando indícios claros de que o IFCE é ineficiente em aproveitar a força de trabalho docente. Então, ser eficiente é sobrecarregar o docente com 24 horas de aula.

Este é um princípio estruturalmente fundamentado em uma lógica produtivista, pois a simplicidade do cálculo desconsidera as características do trabalho intelectual. É como se o problema da falta de professores pudesse ser resolvido, lotando os docentes em qualquer disciplina, independente de sua formação.

Por fim, constrói-se uma imagem generalizada de absenteísmo e de falta de controle sobre o trabalho docente, visto que nas visitas os auditores identificaram “dificuldades no cumprimento da carga horária em sala de aula por parte dos professores”, que faltam ou chegam atrasados. “Tais informações foram ratificadas no dia 22/04/2014, em visitas realizadas a 20 salas de aula do campus Fortaleza, no período da manhã, tendo sido verificado que 6 professores haviam faltado” (CGU/CE, 2014, p. 96).

Tendo em vista que a CGU/CE vem cobrando mais controle sobre o trabalho docente, está em curso a intensificação dos princípios gerencialistas no âmbito interno do IFCE, através da promulgação de normas que visam fiscalizar, controlar e punir comportamentos laborais indesejáveis.

Portanto, a organização e a gestão do IFCE distanciam-se epistemologicamente dos princípios de democracia e auto-organização definidos por Dal Ri e Vieitez (2010, p. 61) como “elementos fundamentais de qualquer sistema ou unidade de ensino, pois, dependendo de como eles se processam, a vivência na escola pode ser democrática ou não”.

Em se tratando do IFCE, a vivência da democracia não se caracteriza pelo autogoverno porque as equipes de trabalho constituídas para discutir, criar ou reformular as regras comportam-se como se não fizessem parte do coletivo dos docentes, assim como a própria instituição é subjugada às auditorias fiscais.

Um dos exemplos de fiscalização externa são as auditorias da CGU/CE sobre as aulas vagas na instituição, em que este órgão admoesta o IFCE a encontrar estratégias mais eficazes de lidar com o absenteísmo docente. Parte destas estratégias ocorreu com a promulgação de um novo Regimento da Organização Didática (ROD), cujo Artigo 37 aponta mecanismos de gerenciar e punir os docentes faltosos, tal como expresso abaixo:

Art. 37. O docente que **deixar de ministrar as aulas** nos períodos previstos no calendário acadêmico terá que comunicar este fato à coordenadoria do curso ao qual o componente curricular esteja vinculado e **realizar a reposição de suas aulas**. § 1º Caberá à coordenadoria de curso fazer o devido controle das faltas de cada docente sob sua coordenação, organizando a programação de reposição das aulas. § 2º O docente terá **15 (quinze) dias** letivos ou até o final de cada etapa do período letivo, o que ocorrer primeiro, para realizar a reposição das aulas. § 3º A data destinada à reposição das

aulas deverá ser definida em **comum acordo com pelo menos 75%** (setenta e cinco por cento) **de toda a turma**, e deve ser devidamente registrado e assinado pelos estudantes. § 4º A reposição de que trata o caput não poderá ser realizada por meio da modalidade de ensino a distância. § 5º **Decorrido o prazo** da reposição, caso a aula não venha a ser repostada, **a falta do docente deverá ser encaminhada** pelo gestor máximo do ensino ao gestor máximo da **área de recursos humanos do campus**, para que as devidas **providências sejam adotadas** (IFCE, 2015, p. 14, grifos nossos).

A reposição ou anteposição de aula da qual trata o Artigo 37, precisa ser comprovada com um calhamaço de documentos que somam cinco laudas, exigindo-se, inclusive, que uma aula só possa ser repostada ou antecipada se tiver a autorização do diretor de ensino.

O controle deste processo é realizado mediante formulários físicos e eletrônicos, tendo o professor um prazo de até sete dias para preencher o diário de classe, definido pelo Artigo 41 do ROD, como “um documento institucional que, no cotidiano acadêmico, auxilia a sistematização, organização e análise da aprendizagem dos alunos e do trabalho realizado pelo professor (IFCE, 2015, p. 15).

Caso o professor não preencha o diário de classe no prazo previsto, o sistema eletrônico está sendo reformulado para bloquear o acesso, devendo o docente, conforme parágrafo 2º do Artigo 43 do ROD (2015), “solicitar autorização via memorando direcionado ao gestor máximo do ensino no campus, responsável pela liberação do acesso” (IFCE, 2015, p. 16).

A proposição de intensificar o controle sobre o ensino não é o único direcionamento da CGU/CE para o IFCE, pois este órgão também afirma ser necessário aumentar o controle das atividades de pesquisa e extensão que priorizam a inovação tecnológica, conforme as médias estabelecidas no Termo de Acordo Metas e Compromissos (TAMC), visto que os índices apontam que o IFCE está abaixo da média. Além disto, a CGU/CE relata que o IFCE não possui registro adequado da “evolução de publicações científicas e depósitos de patentes dos professores para efeito de comprovação dos encargos docentes” (CGU/CE, 2014, p.88). A cobrança da CGU/CE contribui para a intensificação dos processos de expropriação do tempo de trabalho docente com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visto que os relatórios da auditoria são utilizados como justificativa para a criação de mecanismos regulatórios cada vez mais rígidos, como é o caso da promulgação do ROD 2015.

O problema da intensificação do trabalho passa a ser uma questão a ser resolvida pelos docentes de forma individual, visto que os legisladores, auditores e as próprias

regulamentações internas do IFCE, criadas pelas comissões, dirigem-se no sentido de resolver o problema maximizando o aproveitamento da força de trabalho docente, utilizando os mecanismos de avaliação como estratégia para comprometê-los com o tipo de atividade considerada desejada pelos reformistas, conforme argumentamos no item seguinte deste texto.

3.3 Avaliação do desempenho docente

Antes da criação do IFCE, as Escolas Agrotécnicas (Iguatu e Crato) e o CEFET/CE (Fortaleza, Juazeiro do Norte e Cedro) realizavam a avaliação do trabalho docente para fins de progressão na carreira conforme regras próprias, realizadas pela chefia imediata e estas não eram vinculadas ao desempenho por produtividade.

No ano de 2013, foi promulgada a Portaria MEC n. 554/2013, que determinou novos parâmetros para a avaliação do trabalho docente, tanto no Magistério Superior quanto na EBTT, indicando que cada reitoria deveria se basear na Portaria para criar suas próprias regras.

Para dirimir o processo de avaliação, o IFCE⁵⁵ promulgou a Resolução n. 27, de 25 de outubro de 2013, baseada na Portaria n. 554/2013, atribuindo pontuações para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, cujos resultados interfeririam nas progressões na carreira. .

Embora a Portaria n. 554/2013 trate da avaliação da produtividade docente, não faz referência ao estabelecimento de pontuações; o que poderia permitir que o IFCE, ou qualquer outro IF do país construísse um processo de avaliação desvinculado da atribuição de notas. Contudo, em face do histórico de ser uma instituição vinculada à profissionalização e ao mercado de trabalho (principalmente no contexto da reestruturação produtiva dos anos 1990), o parâmetro mais *simples* e *objetivo* foi atribuir notas aos quesitos da Portaria n. 554/2013.

Como a Portaria saiu poucos meses antes de um período de solicitação de progressão na carreira, o IFCE providenciou em regime de urgência um formulário para proceder à avaliação por produtividade, conforme apresentado no Quadro 14:

⁵⁵ Até a promulgação da Lei n. 12.772/2008 os processos de avaliação do trabalho docente seguia as regras das instituições que originaram o IFCE, seguindo parâmetros diferenciados para cada *campi*.

Quadro 14 - Pontuação da produtividade para fins de progressão na carreira no IFCE, referente ao ano de 2014/2015.

AVALIAÇÃO DOCENTE CONFORME A RESOLUÇÃO n.27 DE 25 DE OUTUBRO DE 2013⁵⁶	ESCALA DE PONTUAÇÃO	AVALIAÇÃO
1. Assiduidade, responsabilidade e qualidade do trabalho		
1.1 Cumprimento dos horários de trabalho e dos horários em sala de aula .	1-5	
1.2 Elaboração dos planos de curso e de unidade didática e cumprimento do plano do componente curricular e da carga horária estabelecida;	1-5	
1.3 Cumprimento dos prazos estabelecidos para entrega de diários e notas e de trabalhos de cunho administrativo.	1-5	
1.4 a) Empenho para manter organizado e em bom estado seu equipamento e local de trabalho; e b) Responsabilidade e cuidado no trato com o patrimônio do IFCE.	1-5	
2. Participação e comprometimento - exigido comprovante		
2.1 Participação em projetos de pesquisa e/ou em projetos de inovação tecnológica.	1-3	
2.2 Orientação de estudantes em estágios, monitorias, bolsas de pesquisa e inovação, bolsas de extensão, projetos integradores, trabalhos de conclusão de cursos e na pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i> .	1-4	
2.3 Participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações e de concurso público.	1-3	
2.4 Participação em cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização.	1-4	
2.5 Participação em atividades de extensão à comunidade.	1-3	
2.6 a) Exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência no IFCE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação; e/ou b) Atuação como representante, compreendendo a participação em órgãos colegiados do IFCE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, na condição de indicado ou eleito; e/ou atuação em atividades de representação sindical, desde que não esteja licenciado nos termos do art. 92 da Lei nº 8.112/1990.	1-3	
3. Relacionamento Escala de pontuação		
3.1 Relacionamento com os servidores do IFCE.	1-5	
3.2 Relacionamento com os discentes.	1-5	
PONTUAÇÃO TOTAL OBTIDA		

Fonte – Resolução n. 27/2013 do IFCE, 2015.

A análise isolada do formulário dá impressão de que o ensino, a pesquisa e a extensão são tratados de modo equitativo, pois a pontuação dos subitens está distribuída respectivamente em 20 pontos para o ensino, 20 pontos para pesquisa e extensão e 10 pontos para questões de relacionamento pessoal.

Contudo, é contraditório a Resolução n. 27 de 25 de outubro de 2013 atribuir 20 pontos para pesquisa e extensão, quando a Resolução n. 34/2010 destina apenas duas horas semanais para a pesquisa e uma hora semanal para cada aula de extensão. Como obter pontos necessários neste processo de avaliação por produtividade sem o tempo mínimo necessário para a execução destas atividades?

Há docentes no IFCE que atuam, exclusivamente, em cursos profissionalizantes, nas disciplinas gerais do Ensino Médio (português, inglês, geografia, por exemplo),

⁵⁶ Apesar de esta Resolução não ter um ano de vigor, já está em pauta a discussão de uma minuta para avaliar o desempenho docente com critérios mais rígidos e mais produtivistas.

restringindo a participação em pesquisas e extensões em uma instituição que prioriza trabalhos voltados para a área científico-tecnológica. Que tipo de extensão ou pesquisa o docente desenvolverá, se a *natureza* do curso que atua não corresponde à formação profissional? Que tipo de estágio ou TCC orientará? Que estudantes terão interesse em pesquisar assuntos que não correspondem à área específica do curso?

Além disto, 58% dos docentes que responderam ao questionário, afirmaram que não consideram os critérios de avaliação apresentados no Quadro 14 justos, principalmente, porque há um descompasso entre o excesso de aulas e a pontuação atribuída a este item. O DC₈ (2016), ao fazer a análise da tabela de avaliação do trabalho docente se questiona:

Cadê a avaliação da minha atividade primeira que é o ensino? E se eu não estiver ligada a nenhum projeto de pesquisa ou extensão, como vai ficar minha avaliação? Se considerarmos um professor que tenha uma elevada carga-horária em sala de aula, como ele vai desenvolver pesquisa e extensão?

Já do DC₁₆ (2016), critica o fato de a tabela aferir a produtividade em termos quantitativos, afirmando que “esta avaliação não analisa o processo, apenas o fim (o produto)”, mensurado em termos de quanto o docente conseguiu produzir em um interstício de dois anos, sem levar em consideração que a instituição não oferece condições de trabalho para tal.

Contudo, o corpo docente possui uma enorme dificuldade de realizar uma análise conjuntural sobre a validade do processo de avaliação e seus reais impactos sobre as condições de trabalho. O DC₁₈ (2016) reconhece que não “tem clareza dos reais impactos deste processo”, sendo cauteloso em avaliar a validade do processo de avaliação tal qual realizado.

Esta já não é a mesma postura do DC₇ (2016), que não só considera os itens da avaliação justos, como afirma que:

Por se tratar de uma instituição pública cheia de vícios, é necessário estabelecer questões além do *feijão com arroz* (aulas). Mas penso que ainda há muito a amadurecer, inclusive, na visão institucional e sua missão. Como vamos avaliar desempenho, se nem coletamos informações e não avaliamos o resultado?

Em consonância com o pensamento do DC₇ (2016), segue uma lista de respostas dos docentes que também consideram que a avaliação do trabalho docente pelo viés do produtivismo é o único meio de fazer os professores com baixa carga-horária, ocuparem suas 40 horas de trabalho.

Enquanto alguns dos professores demonstram clareza e preocupação com o que será feito com os resultados das avaliações, outro grupo considerável de profissionais acredita que os mecanismos de avaliação por produtivismo são essenciais para garantir que o servidor público cumpra suas funções com diligência.

O DC₅ (2016) considera que a avaliação “precisa ser colocada em prática, pois muitos não cumprem suas funções no IFCE”. O DC₉ (2016) acredita que a avaliação da produtividade “é o mínimo que se pode esperar de uma instituição pública, que diz buscar a atualização constante”. Já o DC₁₃ (2016) acredita que o “mínimo que se espera de um profissional” no IFCE é atingir esta pontuação.

Estas respostas evidenciam que uma parcela dos docentes do IFCE corrobora com a autonomia regulada, denominada por Dale (1988, p. 28), como

[...] execução do trabalho dos sistemas educativos. A autonomia dos professores não se estende à decisão sobre as metas dos sistemas educativos, nem sobre seu financiamento; embora tenha uma influência indubitável (mas flutuante) sobre tais assuntos, a profissão docente não tem controle sobre eles.

Conforme expresso pelo DC₈ (2016), “ou cumpro a carga-horária” e as atividades de pesquisa e extensão “da forma como eu estou sendo avaliada ou corro o risco de não progredir na carreira”.

Embora a regulamentação da Resolução n. 27 de 25 de outubro de 2013 contribua para precarizar o trabalho docente, nem todos os docentes interpretam-na como uma estratégia de intensificação do trabalho, nem como forma de impor-lhes o produtivismo acadêmico. Dentre os docentes que responderam ao questionário, 54% consideram que se sentem obrigados ao produtivismo; enquanto 39% não consideram que vivenciam um trabalho intensificado.

Esta visão de que a avaliação por produtividade é uma forma de aferir o profissionalismo, leva uma parcela dos docentes a considerarem que o trabalho no IFCE é caracterizado, especialmente, pela *responsabilidade, compromisso, eficiência, esforço e multidisciplinaridade*.

Como o processo de avaliação expresso no Quadro 14 ocorreu em caráter emergencial, menos de seis meses após sua promulgação, já estava em andamento a proposta de reformulação, por meio de nova minuta, cujo objetivo era promover, conforme Art. 2º, um processo sistemático de avaliação do desempenho acadêmico e da “atuação individual [...] do docente, levando em consideração as metas do IFCE”. Os itens objeto de avaliação foram organizados nos seguintes grupos:

Grupo I – Atividades de Ensino;
 Grupo II – Atividades de Capacitação;
 Grupo III – Atividades de Pesquisa e Inovação Tecnológica;
 Grupo IV – Atividades de Extensão;
 Grupo V – Atividades de Gestão (IFCE, 2014, p 2-3).

A análise detalhada da Minuta é elucidativa de que a pontuação atribuída às atividades que compõe cada grupo não é um simples processo de avaliação, mas uma estratégia para *obrigar* os docentes a desenvolverem a pesquisa e a extensão, mesmo com o número excessivo de aulas.

Na proposta advinda da reitoria, o docente deveria alcançar pelo menos 50% da pontuação prevista na tabela de avaliação da produtividade para progredir na carreira, ou seja, 90 pontos de 180, uma progressão sofrível, com apenas metade da nota.

Desconsiderando a Resolução n. 34/2010 do IFCE, cujo Art. 1º afirmava que o ensino era prioridade; a proposta de avaliação *nova* só atribuía 70 pontos para todas as atividades relacionadas ao ensino. Assim, por mais que o docente fosse *excelente* em tudo o que era relacionado ao ensino, não conseguiria atingir os 90 pontos necessários, ou seja, ficaria congelado na carreira, conforme explícito no Quadro 15.

Quadro 15 - Minuta de avaliação proposta pela reitoria no ano de 2014.

CRITÉRIOS AVALIATIVOS					
1. Avaliação discente e Auto avaliação (acima de 50% de avaliação positiva, 10 pts.)					
1.1	Informa o programa da disciplina				
1.2	Deixa claro o(s) objetivo(s) da disciplina				
1.3	Demonstra clareza e objetividade na explicação dos conteúdos da disciplina				
1.4	Integra os conteúdos trabalhados com o(s) objetivo(s) da disciplina				
1.5	Costumar apontar relevância e/ou aplicação do conteúdo estudado				
1.6	Indica fontes de consulta adequadas à proposta da disciplina				
1.7	Cumprir o programa da disciplina				
1.8	Utiliza adequadamente os recursos Didáticos disponíveis ao(s) objetivo(s) da disciplina				
1.9	Proporciona oportunidades de questionamentos e esclarecimentos de dúvidas relevantes				
1.10	Apresenta previamente os critérios de avaliação aos alunos				
1.11	Incentiva os alunos ao questionamento dos fundamentos, teorias, conceitos etc				
1.12	Estabelece uma relação cortês e em nível adequado com os alunos				
1.13	Destaca os aspectos éticos envolvidos na utilização de determinados conteúdos científicos e técnicos				
1.14	É pontual quanto aos horários de início e término das aulas				
1.15	É frequente				
1.16	Exige pontualidade				
1.17	Exige frequência				
1.18	Estimula os alunos a integrar conhecimento com outras disciplinas correlacionadas				
1.19	Utiliza instrumentos de avaliação adequados ao(s) objetivo(s) da disciplina				
1.20	Exige nas avaliações de aprendizagem os conteúdos desenvolvidos				
2. Atividades de Ensino					
2.1	Ministra aulas em diferentes modalidade/níveis de ensino ofertado no câmpus (PROEJA técnico, PROEJA FIC, ensino	Professor 40hs com ou sem DE			
		8h	10h	12h	14h 16h

médio integrado, subsequente, ensino superior e pós-graduação, aulas na Modalidade de EaD); aulas em cursos de férias (durante os recessos). A média de carga-horária estipulada deverá ser semestral;	12 pts	20 pts	30 pts	40 pts	50 pts
	Professor 20hs				
	8h			10h	
	40pts			50pts	
2.2 Orientação e/ou co-orientação de Estágio, TCC, Monografia e Projeto Integrador (se for o caso), dissertação ou tese;	01 pt/orientação com máximo de 10 pts. p/ mestrado e doutorado, 02 pts/orientação com máximo 10 pts.				
2.3 Participação em banca de concurso e processo seletivo de instituições públicas de ensino, sem remuneração;	02 pts/participação, com máximo de 04 pts.				
2.4 Coordenação na elaboração e reestruturação de projetos pedagógicos;	06 pts/coordenação, com máximo de 06 pts.				
3. Assiduidade (Avaliação da direção acadêmica e coordenação pedagógica) (acima de 50% de avaliação positiva, 10 pts)					
3.1 Faltas não justificadas no período;					
3.2 Cumprimento dos prazos estabelecidos para as atividades didático-pedagógicas;					
3.3 Atende e participa efetivamente das reuniões de cunho pedagógico e/ou administrativo;					
3.4 Ministra aulas em Nivelamento de Estudos, aulas de reforço e/ou outros Programas de Acesso e Permanência.					
4. Atividades de Representação ou Colegiado (Máximo de 10 pontos)					
4.1 Participação em Comissões designadas pelo IFCE;	02 pontos por comissão;				
4.2 Participação em Comissões Permanentes ou Órgãos Colegiados;	10 pontos por comissão (com participação mínima de 01 ano);				
5. Formação Continuada (Máximo de 10 pontos)					
5.1 Participação em eventos com certificado (congressos, seminários, cursos e outros)	02 pontos por evento com certificado;				
5.2 Participação em cursos (disciplina) de formação <i>lato e stricto sensu</i>	02 pontos por disciplina com entrega do histórico validando a aprovação;				
6. Atividades de Pesquisa (Máximo de 40 pontos)					
6.1 Coordenação de projeto de pesquisa em Agência de Fomento;	20 pontos por coordenação, não acumuláveis;				
6.2 Membro de projeto de pesquisa em Agência de Fomento;	10 pontos por Projeto, não acumuláveis;				
6.3 Coordenação de projeto de pesquisa desenvolvido no IFCE;	10 pontos por coordenação, com máximo de 20 pontos;				
6.4 Membro de projeto de pesquisa desenvolvido no IFCE;	05 pontos por Projeto, com máximo de 10 pontos;				
6.5 Obtenção bolsa de produtividade ;	40 pontos;				
6.6 Publicação em congressos e similares com ISBN;	01 ponto por publicação;				
6.7 Publicação de obras/livros – obra completa;	08 pontos por publicação;				
6.8 Publicação de obras/livros – capítulo de livros;	04 pontos por capítulo;				
6.9 Preleção de palestras e conferências em eventos científicos nacionais e internacionais;	02 pontos por palestra, com máximo 20 pontos.				
6.10 Preleção de palestras e conferências em eventos científicos locais;	01 ponto por palestra, com máximo de 10 pontos;				
6.11 Pareceres em projetos de pesquisa, eventos e periódicos;	01 ponto por projeto, com máximo de 10 pontos;				
6.12 Patente de inovação tecnológica registrada e concedida;	16 pontos para registro de concessão e 40 para licenciamento;				
6.13 Orientação e/ou co-orientação de bolsista em programas/projetos, tais como Iniciação Científica e Inovação Tecnológica;	02 pontos por orientação, com máximo de 10 pontos;				

6.14 Publicação de artigo em periódico Qualis A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5;	A1	B1	B3	B4	B5
	A2	B2			
	20 pts/art.	08 pts/art.	05 pts/art.	02 pts/art.	01 pts/art.
6.15 Protocolo de depósito de propriedade intelectual	08 pontos por protocolo;				
6.16 Atuação como membro de corpo editorial.	10 pontos;				
6.17 Atuação em comitê de ética e outras comissões em pesquisa	10 pontos				
7. Atividades de Extensão (Máximo 40 pontos)					
7.1 Ministra cursos e oficinas presenciais ou à distância aprovados pela Pró-Reitoria de Extensão ou equivalente;	08hs	20hs			40hs
	02 pts	05 pts			10 pts
7.2 Execução de projeto em parceria com entidade externa ao IFCE;	Coordenação 20 pontos, membro 10 pontos;				
7.3 Participação na execução de eventos de extensão (científicos, culturais, esportivos e artísticos). Comissões com, no máximo, 10 membros;	Local/Regional 05 pontos, Nacional 10 pontos;				
7.4 Coordenação/organização de eventos de extensão (culturais, esportivos, artísticos);	Local 10 pontos, Regional 15 pontos e Nacional 20 pontos;				
7.5 Coordenação de projetos de extensão;	10 pontos por coordenação;				
7.6 Participação na execução de projetos de extensão;	05 pontos por participação;				
7.7 Prestação de serviço: assessorias, consultoria, laudo, perícia, parecer e outros);	05 pontos por atividade, com máximo de 10 pontos;				
7.8 Supervisão de estágio;	01 ponto por supervisão, com máximo de 10 pontos;				
7.9 Pareceres em projetos de extensão;	01 ponto por parecer, com máximo de 10 pontos;				
7.10 Coordenação de Incubadora de Empresa.	20 pontos.				

Fonte - Minuta de avaliação proposta pela reitoria, 2014.

A tabela foi preparada para que o docente ocupado apenas com aulas não conseguisse obter a pontuação mínima necessária para progredir na carreira, faltando-lhe 20 pontos que só seriam atingidos se ele desenvolvesse alguma atividade relacionada à pesquisa ou à extensão.

Este fato revela que embora a Resolução n. 34/2010 priorize o ensino, a instituição necessita que os docentes desenvolvam pesquisa e extensão, contudo, é necessário um *brilhantismo* ímpar para produzir trabalhos acadêmicos dentro do período de duas horas estabelecidos pela referida Resolução da carga-horária.

Desconsiderando 45 dias (férias e recesso acadêmico – sem contabilizar feriados), restam 320 dias/ano, dividindo-os por sete (dias da semana), temos 46 semanas/ano (desconsiderando os sábados e domingos), multiplicando-as por dois (tempo que a Resolução n. 34/2010 destina à pesquisa semanal) são 92 horas anuais para pesquisa. Como o intervalo entre a avaliação é de 24 meses, o docente tem 184 horas em dois anos para realizar uma pesquisa e publicar um artigo em uma revista Qualis A1 ou A2.

Estas 184 horas convertidas em um dia de trabalho de 8 horas correspondem a 23 dias em dois anos! Assim, a cada hora/dia bem aproveitado o docente poderia, ao final de dois anos, converter 23 dias em 20 pontos na avaliação (caso fosse aprovado em uma revista Qualis A). Se reprovado e reencaminhasse o trabalho para outro periódico, poderia convertê-lo, hipoteticamente, pelo menos em 8, 5, 2 ou 1 pontos, conforme pontuação do Qualis, uma *queda* na produtividade, que varia entre 60%, 75%, 90% e 95%, respectivamente.

Contudo, isto não representou uma queda na quantidade da produtividade, mas o *direcionamento* e a *cooptação* para que o docente desenvolva o trabalho acadêmico, conforme as necessidades do IFCE.

Nesta lógica de produtivismo, o trabalho acadêmico se transforma na mercadoria, tal qual em uma empresa capitalista, em que a produção é

[...] interiorizada na alma do trabalhador, levando-o a só pensar na produtividade, na competitividade, em como melhorar a produção na empresa, a sua outra família. Dou um exemplo elementar: quantos passos um trabalhador conseguiu reduzir para fazer o seu trabalho? Esses passos reduzidos, em uma hora. Significam tantos passos num dia. Tantos passos num dia, significam tantos passos num mês e tantos passos num ano, significam tantos passos num ano. Tantos passos num ano significam tantas pelas produzidas a mais, criando-se um círculo infernal da desefetivação e da desumanização no trabalho: é o trabalhador pensando para o capital. (ANTUNES, 2009, p. 203).

Embora a Minuta que apresentamos no Quadro 15 não tenha sido aprovada pelo CONSUP, consideramo-la de extrema importância para sustentar nossa hipótese de que instaurou-se um círculo infernal de intensificação e expropriação do trabalho, fazendo com que os três sindicatos do IFCE se mobilizassem no sentido de tentar impedir o *congelamento* na carreira, visto que muitos docentes não teriam condições mínimas de atingir mais do que 70 pontos.

Contudo, a mobilização sindical se deu no sentido de aumentar a pontuação da tabela, encontrando meios para que os docentes mais vinculados ao ensino tivessem a chance de atingir os 90 pontos, mesmo que de modo sofrível sem, contudo, realizar críticas ou propostas para a superação da lógica do produtivismo.

Mesmo as alterações tendo sido mínimas, elas corroeram um dos principais objetivos que era comprometer o docente com a autointensificação do trabalho nas diversas áreas do ensino, pesquisa e extensão, visto que a minuta desencadearia uma corrida desenfreada por 90 pontos em dois anos. Como a pontuação subiu em todos os critérios, conforme as propostas oriundas dos diversos *campi* e dos

sindicatos, a minuta foi posta, gradativamente, no esquecimento; até que no final do primeiro semestre de 2015 este processo ficou paralisado, enquanto está sendo elaborada e divulgada uma minuta para alterar a Resolução n. 34/2010, que trata da carga-horária.

Novamente, a minuta chega *pronta* e divulgada através dos meios digitais e com a participação programada para ocorrer sem a formatação de grupos coletivos de debate.

Os servidores abrem um sistema eletrônico, cadastram-se e escrevem opiniões individuais e isoladas sobre os pontos controversos. Este processo evita o confronto de opiniões e os esclarecimentos. As sugestões são apenas tabuladas pelo próprio sistema e pelas comissões de servidores, que mais se assemelham às equipes de *especialistas* externas do que colegas de trabalho comprometidos com a melhoria coletiva das condições de trabalho.

Então, a forma de participação dos docentes do IFCE na regulamentação do trabalho assemelha-se às reflexões que Antunes (2011, p. 86) fez sobre a participação dos trabalhadores nas fábricas *flexibilizadas* em que “o espaço de trabalho é aparentemente mais participativo [...]. Em contrapartida [...] mais intensificado, mais polivalente, mais multifuncional”.

Conforme analisado por Dal Ri e Vieitez (2010, p. 56), esta forma de participação corresponde à “formulação genérica da legislação”, que permite “certa margem de liberdade para a implantação de uma gestão democrática, estruturada a partir de um “modelo básico e com poucas variações”.

No IFCE, esta participação a partir do “modelo básico” está relacionada à análise de minutas pré-fabricadas, que cumprem o papel de *agilizar* a tomada de decisões e acabam materializando normatizações que não são percebidas pelos docentes como frutos de decisões coletivas, mas tomadas pela instituição personificada em *O Sistema, A Normativa, O Programa*, fazendo transparecer que as regulamentações não são frutos de decisões humanas.

Conforme informações obtidas na entrevista realizada com a EP₂ (2016), os docentes acabam se habituando ao processo de avaliação porque sabem que isto será necessário para os processos de progressão funcional.

Eles já vieram pedir para conversar sobre a avaliação. Não é assim, 100%, mas uma grande parte já compreende [...] a importância da avaliação e pedem para que imprimamos a avaliação para ser assinada. Isso é uma forma de documentação da vida funcional. Eu entendo que essa conversa, essa conquista; precisa ser perseguida e entendida como importante para que a gente possa fazer o trabalho pedagógico acontecer.

Assim, a “ideia de participação [...] abre um espaço para a atuação administrativo-pedagógica da comunidade escolar [...], contudo, o âmbito da jurisdição sobre o qual essa atividade tem efeito é restrito” (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 56).

No IFCE esse efeito é restrito porque está dissociado do conceito de controle, sendo nítido, que mesmo quando os docentes não concordam com as normas internas, elas são promulgadas do mesmo modo.

Além da avaliação do desempenho por produtividade, a Portaria n. 554/2013, cujo Inciso I do Art. 6º determina que entre os critérios da avaliação funcional para fins de progressão na carreira esteja presente a avaliação do desempenho didático do docente com a participação do corpo discente.

No IFCE, os *campi* vinculados aos antigos CEFET's já realizavam de forma padronizada a avaliação do docente pelo discente, ao final de cada semestre, por meio da atribuição de notas.

Em 2014.1, o processo avaliativo foi realizado por meio de sistema eletrônico e os resultados do processo eram enviados para os professores por e-mail. A avaliação era composta de oito questões cuja tabulação envolvia um sistema escalonado de três níveis: (na média, quase sempre, sempre); ao final do questionário havia o espaço para que o estudante destacasse os pontos positivos e negativos do trabalho desempenhado pelo docente.

Quadro 16 - Avaliação docente realizada pelos discentes, por meio de sistema informatizado no IFCE.

AVALIAÇÃO DOCENTE
1) O professor termina a aula no horário previsto?
2) O professor frequenta todas as aulas previstas na disciplina?
3) O professor demonstra confiança em relação ao conteúdo ministrado?
4) O professor estimula sua participação nas aulas?
5) Existe clima de respeito e confiança na relação professor – aluno?
6) O professor expõe de forma clara e compreensível os conteúdos ministrados?
7) O professor cumpre a carga-horária e as atividades previstas no programa da disciplina?
8) O professor faz a avaliação de maneira justa e adequada?
Pontos Positivos.
Pontos Negativos.

Fonte – Sistema Acadêmico (adaptação), 2016.

A avaliação do docente pelo discente é tabulada eletronicamente pelo Sistema Acadêmico, e muitas vezes, ao invés de servir como um instrumento de revisão do trabalho pedagógico, acaba se revelando como uma fragilidade, visto que o processo

constitui-se como uma via única com caráter de terminalidade e os resultados não são utilizados para promover transformações no trabalho pedagógico.

Embora o caráter de terminalidade seja evidenciado pelos docentes, esta não é a visão da EP₂ (2016), pois este membro de equipe técnico-pedagógica afirma que:

[...] gera-se um relatório que vai para o professor e ele tem acesso; nós temos esse resultado e fazemos um trabalho individualizado [...] enaltecendo primeiro os pontos positivos, para depois abordar os pontos negativos. A avaliação docente nos traz subsídios dos pontos que os discentes apontam sobre a necessidade de melhoria da instituição, que a gente repassa para o diretor e daí são feitas as intervenções necessárias. É importante ter uma avaliação que seja feita por quem quer que seja, especialmente, um aluno. Você precisa entender o grau de maturidade que ela lhe remete, para que o processo não vá para o ar.

Os docentes sentem-se ultrajados pelos comentários dos discentes, considerando-os como difamação e desrespeito; enquanto estes não veem sentido concreto na avaliação, visto que não percebem *retorno* e nem melhorias nas falhas que identificaram.

Ao invés do diálogo maduro, da compreensão de que o ato de avaliação é uma troca de informações que visa a análise do processo de trabalho, com vistas à transformação; a avaliação do discente pelo docente é posta como um instrumento de *acerto de contas* e de troca de acusações. Por trás de um *aparente anonimato* são ditas *verdades* e realizadas *cobranças* que os *encontros verdadeiros* e presenciais não foram capazes de concretizar em um semestre letivo.

No que concerne à percepção dos docentes sobre a avaliação do trabalho deles realizada pelos estudantes, apenas 16% afirmaram que já sofreram problemas com os resultados e os comentários enfrentados; enquanto 84% não a sentem como um problema efetivo; o que é contraditório com a resistência que os membros da equipe pedagógica dizem sentir por parte dos docentes.

Contudo, quando os docentes se manifestaram sobre os motivos que os levaram a se sentirem à vontade ou não com o processo de avaliação, observou-se que dentre os que afirmaram ter problemas, as justificativas se dão em torno do interesse dos alunos. Conforme o DC₁₉ (2016), “os alunos querem passar sem fazer esforço, aí quando cobramos, o mínimo, ficam insatisfeitos e descontam na avaliação”.

Já os docentes que afirmaram não ter problemas, verifica-se que alguns modificaram sua forma de abordagem do conteúdo ou a relação entre professor e estudante para superar as dificuldades já enfrentadas. Este é o caso, já relatado do DC₁₃

(2016) que afirmou ter “afrouxado” a exigência acadêmica para se sair melhor nas avaliações realizadas pelos alunos.

Para estes docentes, a avaliação tem caráter pontual e não permite a mediação dos conflitos através do diálogo e presta-se, sobretudo, à aferição do desempenho por pontuações que, posteriormente, poderão ser utilizadas como requisitos para avaliação do desempenho para fins de progressão na carreira.

Então, tanto a avaliação do desempenho por produtividade quanto a avaliação do docente pelo discente compõem o corpo de estratégias administrativo-gerenciais que visam *comprometer* os docentes a cumprirem as metas estabelecidas e minimizar as formas de resistência, que em geral se dão no nível da *lentidão* na execução da tarefa e no absenteísmo, como evidenciado na pauta da Reunião Pedagógica do *campus* Crato datada de 27/05/2013, intitulada “Um professor que deixar de entregar apenas uma média de qualquer bimestre de um único aluno, o ano não finaliza”, na qual se cobrava dos docentes:

- Compromisso com as aulas;
- Diminuição do número de faltas;
- Necessidade de reposição das aulas em tempo hábil;
- Cumprimento do horário das aulas em tempo hábil;
- Atualização das ementas;
- Participação nas reuniões etc (IFCE/CRATO, 2013).

E em virtude da constatação de que nem todos os docentes cumprem o prazo hábil para entrega de ementas e notas de alunos, foi protocolado pelo coordenador do curso de Zootecnia o Memorando n. 115, de 10 de fevereiro de 2015, no qual se solicitava por parte da direção “ações enérgicas para coibir, não só as faltas, mas também a chegada atrasada dos docentes”.

Apesar da rigidez do regulamento do controle das atividades acadêmicas, os responsáveis pela gestão pedagógica do IFCE consideram que precisam ser mais eficientes em controlar o trabalho docente. Este é a mesma percepção apresentada nos Relatórios da CGU/CE (2014), que também consideram o gerencialismo administrativo no IFCE ineficiente, por vários motivos, dentre os quais: a) falta de registro de informações no Sistema CGU-PAD; b) falta de aperfeiçoamento no controle dos bens imóveis da União sob responsabilidade do IFCE e c) falta de controle das informações relativas às remunerações dos servidores cedidos e ainda da inclusão, quando for o caso, dos respectivos rendimentos no Siape, bem como para o registro de faltas no cadastro de servidor (CGU/CE, 2014, p. 72).

Podemos considerar que todas as áreas *livres* do trabalho humano desenvolvidas pelos profissionais do IFCE são potenciais espaços de expropriação, seja pelo excesso de trabalho, seja pela determinação de como as tarefas devem ser desenvolvidas. O trabalho regulado e intensificado, conforme padrões do gerencialismo educacional, alimenta o *monstro ideológico devorador* da liberdade acadêmica e os docentes do IFCE que deveriam estar influenciando o redirecionamento de uma política pública educacional mais crítica e emancipatória, findam por se posicionar (ou são posicionados) apenas como meros executores das políticas públicas.

Em virtude disto, o trabalho docente no IFCE não é organizado para “garantir a participação de todas as pessoas na tomada de decisões”, conforme a concepção de Dal Ri e Vieitez (2010, p. 61) sobre “a direção coletiva do espaço pedagógico” na qual as pessoas dividem tarefas e superam o “paternalismo e o presidencialismo”.

Enfim, ocorre uma pseudoparticipação, em que os profissionais são levados a acreditar que estão tendo algum tipo de controle sobre o seu trabalho, quando na realidade sua participação é restrita ao âmbito consultivo.

CONCLUSÃO

O processo pelo qual um trabalhador é responsável por várias funções é denominado por Antunes (2009) de multifuncional e polivalente, sendo comum difundir-se a concepção de que ele promove a *ascensão* funcional do trabalhador e o aumento da remuneração.

O trabalho multifuncional está presente em várias esferas do mercado de trabalho: nas lojas, nos escritórios, nas pequenas fábricas, nas empresas públicas etc. inclusive, nas empresas tayloristas/fordistas. Assim, por exemplo, um operário em uma montadora de carros pode ser imbuído da responsabilidade de operar mais de um tipo de máquina; enquanto um recepcionista pode incorporar o trabalho do contínuo, do telefonista, do faxineiro etc.

Uma das principais finalidades da aplicação do trabalho polivalente e multifuncional é a economia de custos por meio da intensificação do aproveitamento da força de trabalho. Por isto, empresas organizadas sobre o sistema de gerencialismo do trabalho polivalente e multifuncional, além de exigir do trabalhador maior qualificação profissional, exige uma mudança comportamental que deve se traduzir em envolvimento do trabalhador com as metas da empresa.

Segundo Alves (2011), o envolvimento depende de que o trabalhador adote os valores da empresa como se fossem seus, dedicando-se a encontrar estratégias para elevar a produtividade, o lucro e a redução dos custos de produção. Portanto, o comportamento laboral que as empresas almejam dos trabalhadores é o da pró-atividade, ou seja, o *trabalhador ideal* não espera os problemas surgirem para resolvê-los, antecipa-se a eles e contribui para evitar o desperdício de tempo e materiais.

Às vezes o *envolvimento* e o comportamento laboral pró-ativo são conquistados com um sistema de premiações ou bonificações. Mas Alves (2011) afirma que as empresas têm-se utilizado cada vez mais da pressão exercida pela equipe de trabalho para espoliar a intelectualidade e a criatividade do trabalhador.

O trabalho polivalente, multifuncional e a pressão no ambiente organizacional por mais *dedicação* à tarefa também tem invadido as escolas, de modo que reformas educacionais foram estruturadas na década de 1990 para forjar novos modos de “ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais” (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p. 45). Trata-se, conforme

argumentou Lawn (2001, p. 121 grifo do autor), em estudo sobre as escolas inglesas de “criar novos professores para as *escolas reestruturadas*”.

Este fenômeno é um método sofisticado de gerir a mudança em determinadas fases do ensino público estatal (LAWN, 2001, p.117) e se caracteriza por exigência de maior produtividade.

Em virtude do produtivismo, instaurou-se a desigualdade formal e real entre o ensino, a pesquisa e a extensão e os docentes passaram a ser categorizados em função do quanto conseguem produzir. Como este processo acarreta um aumento do prestígio e *status acadêmico*, os docentes passam a travar uma guerra pessoal, cobrando na microesfera local a *punição* dos companheiros *improdutivos*, visto que se sentem explorados pelos pares quando estes não se *esforçam* para obter recursos para financiar as pesquisas dos seus departamentos.

Neste sentido, instala-se um *sistema de vigilância internalizado* que visa atingir o controle pleno sobre o horário de trabalho, a disciplina, o grau de organização, a motivação e a responsabilidade pessoal dos docentes (CATANI; OLIVEIRA, 1999, p.72-73).

Contudo, este controle não está mais concentrado na equipe gestora, mas nos colegas de trabalho e internalizado no comportamento laboral de muitos professores. Portanto, a intensificação do trabalho, além de ocorrer na esfera do ensino, ocorre na esfera da pesquisa, por meio do produtivismo acadêmico, similar ao critério mercantilista e comparável à cotação da bolsa de valores, pois quanto mais se aumenta a “produção de artigos em periódicos nacionais e internacionais, livros e/ou capítulos de livro [...] orientação de alunos [...]; mais se afere a *excelência acadêmica*”, introduzindo “especificações estabelecidas, por exemplo, por meio do sistema *Qualis*, da indexação ao *Scielo*”, impondo aos docentes um “*ethos acadêmico* que não necessariamente tem a ver com dedicação e relevância” (LEHER; LOPES, 2008, p. 14-15).

O processo de organização acadêmica a partir de um viés gerencialista, conforme descrevemos nesta pesquisa, implica a transformação da educação em mercadoria, em decorrência da regulação administrada da intelectualidade, do tempo e do espaço de trabalho dos docentes.

Tal mercadorização ocorre pela via da subsunção das instituições públicas aos interesses privados do capital, em um complexo processo de estruturar a gestão pedagógica da escola, como se esta fosse uma empresa, contribuindo para que as escolas se adaptem aos ajustes realizados no mundo empresarial.

No caso dos institutos federais, esta pesquisa evidenciou que, gradativamente, eles foram sendo responsabilizados pela oferta de ensino superior e se tornando importante espaço de experimentação de flexibilização e diversificação curricular.

Se, por um lado, isto significou uma possível aproximação com o *status* acadêmico universitário, por outro, também significou a criação de um sistema paralelo às graduações, no qual os cursos ofertados representam um nível intermediário, que nem alçam o patamar das universidades, mas também não se limitam à educação básica e técnica.

Para atender à multiplicidade de atribuições, a arquitetura curricular e administrativa dos IF's foi sendo reestruturada conforme os princípios do gerencialismo educacional, em um processo que se caracteriza pela padronização das normas em nível nacional e local, com participação nos limites de uma autonomia restrita e regulada.

Assim, do ponto de vista gerencial, a reestruturação não ocorre de forma unilateral, pois os docentes e técnico-administrativos são *convidados* a compor equipes de trabalho no processo de reformulação e formulação das normas que regem os IF's. Contudo, do ponto de vista da autonomia plena, os docentes têm pouca influência nas decisões, pois os debates dão-se mais no sentido de atingir o consenso das decisões pré-estabelecidas em minutas, do que de fato ouvir e acatar propostas de mudanças. Neste sentido, podemos afirmar que a regulação do trabalho docente no IFCE dá-se no sentido informativo, porque as decisões são tomadas no nível da pseudo-participação.

Se no plano nacional, a regulação do trabalho docente nos IF's ocorre no sentido informativo, no plano local, a realidade não é muito diferente. A padronização das normas internas se processa por meio da constituição de comissões representativas que reavaliam as regulações existentes e apresentam propostas que são apresentadas à comunidade acadêmica para consulta. Ocorre que parte destas comissões acaba centralizando os debates e as decisões e aquilo que, aparentemente, foi resultado de um processo democrático, constitui-se como um processo similar ao que ocorre na gestão empresarial, ou seja, um processo em que os profissionais são chamados a contribuir com o seu *savoir-faire*, desde que a participação não interfira nos princípios basilares das metas *empresariais*.

Estas metas, no nível do IFCE dizem respeito a minimizar a evasão, repetência e, por outro lado, a aumentar o número de cursos, vagas, produções acadêmicas (artigos, livros, extensões etc.). Para que estas metas se efetivem, o trabalho docente foi sendo

submetido a um processo de regulação que desestruturou a autonomia acadêmica e provocou a intensificação e a precarização do trabalho.

Contudo, em razão das peculiaridades dos cursos e dos *campi*, a regulação não atinge de modo igual o conjunto dos docentes, fazendo com que nem todos percebam que as mudanças institucionais estão restringindo a autonomia e provocando a intensificação do trabalho.

Em virtude destas circunstâncias, os questionários e entrevistas aplicados na pesquisa empírica revelaram que a precarização e a intensificação do trabalho é vista mais como uma questão individual do que coletiva. Assim, as normativas internas não são percebidas como um implicativo que atinge a todos de forma indistinta, o que contribui para minimizar as resistências, pois há uma tendência à particularização dos problemas.

No caso do IFCE, a relação intrínseca entre economia, política e educação acaba corroendo a *utopia* da ontologia da docência, visto que os docentes se deparam com a divisão social do trabalho no ambiente institucional, levando-os, como qualquer outra categoria profissional, à alienação material e ideológica do trabalho.

Neste sentido, a regulação do trabalho docente no IFCE, mantém relações diretas com as políticas internacionais e nacionais de gerencialismo educacional e estas são impositivas porque foram conjugadas com processos de avaliação da produtividade que se constituem em uma forma de forçar os docentes a terem um comportamento laboral pró-ativo, por meio do qual se intensifica a expropriação do tempo de trabalho destes profissionais.

A expropriação do tempo de trabalho se manifesta no preenchimento das quarenta horas de trabalho dos docentes com efetivo trabalho material, como se o docente estivesse em uma linha de produção e que funcionasse sob a pressão do relógio taylorista/fordista para dar a maior quantidade de aulas, em mais dias na semana e produzir mais pesquisas e extensões no mesmo espaço de tempo.

Desta forma, concluímos o trabalho indicando que as normativas efetivam a expropriação do tempo de trabalho dos docentes do IFCE, porque ele deve comprovar o que faz nas quarenta horas do contrato de trabalho que assinou com o serviço público. Isto acaba por invadir as outras horas do dia/semana, pois não é possível medir o tempo do ensino, da pesquisa e da extensão a partir de um cronômetro. O trabalho extra não é recompensado, nem remunerado; mas deixá-lo de fazer pode significar punição.

Contudo, como discorremos no corpo do trabalho, esta expropriação do trabalho não atinge todos os docentes de forma unificada e se isto ocorresse, poderíamos imaginar a inviabilidade total do desenvolvimento da extensão e pesquisa acadêmica nestas instituições. Assim, poderíamos supor que se Thomas Edison fosse docente do IFCE não teria tempo para *desperdiçar* com duas mil tentativas para inventar a lâmpada, pois seria considerado improdutivo e pouco eficiente no aproveitamento do tempo de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **O sistema do metabolismo social do capital e o seu corolário**: a alienação na obra de István Mészáros. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE Rodrigues (orgs.). São Paulo: Boitempo, 2011.

APLLE, Michel. **Educación y poder**. Barcelona: Paidós, 1987.

_____; JUNGCK, S. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. **Revista de Educación**, n. 291, p. 149-172, 1990. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre291/re2910700477.pdf?documentId=0901e72b81376b26>>. Acesso em: 13 de jun. 2015.

AUGUSTO, Maria Helena. A regulação educativa em Minas Gerais. In: Andrade, Dalila Oliveira; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER. **Políticas educacionais e trabalho docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

_____. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 695-709, set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 de mai. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Achieving world class education in Brazil**: the next agenda. World Bank, 2010. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.364.5184&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 16/03/2012.

_____. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington D.C., 2014. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 12 de mai. 2014.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

BEZERRA, C.; SILVA, S. R. P. Mercadorização e Precarização do Trabalho Docente: Contradições entre Prática Pedagógica e Trabalho Pedagógico. **VI Seminário da Redestrado** - Regulação Educacional e Trabalho Docente, 06 e 07 de Novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro-RJ.

BRASIL. **Decreto n. 7566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 15 de jun. 2014.

_____. Ministério da Agricultura. **Relatório das Escolas de Aprendizizes e Artífices do ano de 1920**, apresentado ao presidente da república dos Estados Unidos do Brasil. Publicado em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2017/000005.html> p. 441-468>. Acesso em: 12 de jun. 2010.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Publicada no Diário Oficial da União em 10 de novembro de 1937. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/c34a95087782978c032569fa007421a9?OpenDocument&Highlight=1,&AutoFramed.>> Acesso em: 15 de ago. 2015.

_____. **Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937**, que dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Publicado no Diário Oficial da União, em 15 de janeiro de 1937. Seção 1, p. 1210

_____. **Decreto-Lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942a**. Lei orgânica do ensino industrial, que estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e, ainda, dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. Coleção das Leis do Brasil, Rio de Janeiro, DF, 31 dez. 1942.

_____. **Decreto-Lei nº 4127, de 25 de Fevereiro de 1942**, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Publicado no Diário Oficial da União em 27 de fevereiro de 1942, Seção I, p. 2957

_____. **Decreto-Lei n. 4244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798

_____. **Decreto-lei nº 6141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei orgânica do ensino comercial. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 31/12/1943, Página 19217

_____. **Decreto-lei nº 9613, de 20 de agosto de 1946.** Lei orgânica do ensino agrícola. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/8/1946, Página 12019

_____. Conselho do Desenvolvimento. **Programa de Metas.** Rio de Janeiro, 1958. Tomo I.

_____. **Lei n. 3552, de 16 de Fevereiro de 1959,** que dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 1959, Seção I, p. 3009

_____. **Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, que** fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no Diário Oficial da União em 27 de dezembro de 1961. p. 11429.

_____. **Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968, que** fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Publicado no Diário Oficial da União no dia 28 de novembro de 1968, p. 10369

_____. Decreto-Lei n. **547, de 18 de abril de 1969, que** autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Publicado no Diário Oficial da União em 22, de abril de 1969. p. 003377 3

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 4.434 de 1976,** que extinguiu os cursos de engenharia de operação e criou o curso de engenharia industrial. Brasília: 1976. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/010602proj.pdf>>. Acesso em: 10 de mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 05 de 1977.** Revogou o curso de engenharia de operação e a suspendeu os vestibulares. Brasília: 1977.

_____. **Lei n. 6545, de 30 de junho de 1978, que** dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 04 de julho de 1978. Seção 2, p. 10233.

_____. **Decreto 87310, de 21 de junho de 1982a**, que regulamenta a lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 23 de junho de 1982, Seção I, p. 11496.

_____. **Decreto n. 94664, de 23 de julho de 1987**, que aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Publicado no Diário Oficial da União em 24 de setembro, de 1987, p. 11768

BRASIL. **Lei n. 7596, de 10 de abril de 1987**. Altera dispositivos do Decreto-lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 13/04/1987, p. 5253

_____. **Lei n. 8112, de 11 de dezembro de 1990**, que dispõe sobre regime jurídico dos servidores públicos civis da união, das autarquias e das fundações públicas federais. Publicado no Diário Oficial da União em 19 de abril de 1991, p.1.

_____. **Lei nº 8948, de 8 de dezembro de 1994**, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União em 09 de dezembro de 1994, Seção I, p. 18882

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996, publicada no DOU de 23/12/1996, Seção I, p. 27839.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Decreto n. 2208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997.

_____. **Decreto n. 2406, de 27 de novembro de 1997**, que regulamenta a Lei Federal n. 8.948/94, que trata de Centros de Educação Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf>. Acesso em: 11 de mai. 2015.

_____. **Parecer CNE/CES n. 436, de 5 de abril de 2001a**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Publicado no Diário Oficial da União de 6/4/2001, Seção 1E, p. 67.

_____. **Decreto n. 3860, de 9 de julho de 2001b**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - Eletrônico - 10/7/2001, Página 2.

_____. **Parecer CNE/CP n. 29, de 03 de dezembro de 2002a**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico Publicado no Diário Oficial da União em 13 de dezembro de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002b**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia.

_____. **Resolução CNE/CP n. 02, de 19 de fevereiro de 2002c**: Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto n. 5.224 de 1º de outubro de 2004**, que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 04 de outubro de 2004, Seção III, p. 3.

_____. **Decreto nº 6095, de 24 de abril de 2007a**, que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Publicado no Diário Oficial da União em 25 de abril de 2007. Seção I, p. 6.

_____. **Decreto n 6096, 24 abril de abril de 2007b**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. **Lei n. 11741, de 16 de julho de 2008a**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional tecnológica. Publicado no Diário Oficial da União em 17 de setembro de 2008, p. 5.

_____. **Lei n. 11748, de 22 de setembro de 2008b**, que dispôs sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo. Publicado no Diário Oficial da União em 23/09/2008b, p. 1. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.784-2008?OpenDocument>

_____. **Lei n. 11892, de 29 de dezembro de 2008c**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 30 dez. 2008c, Seção 1, p. 1.

_____; SETEC. **Princípios norteadores das engenharias nos institutos federais**. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013578.pdf>> Acesso em: 13 de mai. 2014.

_____. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf> Acesso em: 03 de mai. 2014.

_____; MEC. **Termo de acordo metas e compromissos (TAMC)**, Brasília, 2010a.

_____. **Decreto n. 7485, de 18 de maio de 2011**. Dispõe sobre a constituição de banco de professor-equivalente das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação e regulamenta a admissão de professor substituto, de que trata o inciso IV do Art. 2º da Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 19 mai. 2011, p. 6

_____. **Lei n. 12772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior.

_____. **Portaria n. 554, de 20 de junho de 2013**. Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação.

CAMPELLO, Ana Margarida. Cefetização das Escolas Técnicas Federais: projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educ.Tecnol.**, Belo Horizonte, v.12, n1, p. 26-35, jan./abr., 2007.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. A Gratificação de Estímulo à Docência (GED): Alterações no Trabalho Acadêmico e no Padrão de Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). In: DOURADO, Luiz; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **Universidade Pública**. Políticas e Identidade Institucional.. Campinas: Editora da UFG, 1999. Polêmicas do Nosso Tempo

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO/REGIONAL CEARÁ - CGU/CE. **Relatório n. 201407323 de auditoria anual de contas**. Unidade Auditada: IFCE, Exercício, 2013. Processo: 23255.011180/2014-72, 2014. Disponível em: <<http://sistemas.cgu.gov.br/relats/uploads/RA201407323.pdf>>. Acesso em: 18/05/2015

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. ed. 2. São Paulo: Editora Unesp. Brasília/DF: FLACSO, 2005a.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. ed. 2. São Paulo: Editora Unesp. Brasília/DF: FLACSO, 2005b.

_____. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. ed. 3. São Paulo: Editora Unesp, 2007a.

_____. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. ed. 2. São Paulo: Editora Unesp, 2007b.

DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 13, n. 1, p. 17-37, 1988.

DAL RI, N. M. Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade. 1997. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____; VIEITEZ, Candido Giraldez. Gestão democrática na educação pública: uma experiência educacional do MST. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010, vol. 23, n. 1, p. 55-80. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v23n1/v23n1a04.pdf>>. Acesso em: 11 de mai. 2016

DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo de. **Indústria, trabalho e cotidiano**. 13ª ed. São Paulo, Atual Editora Ltda. 1991.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DIAS, Edmundo F.; MINTO, L. W. **Ensino superior em SP: expansão privatista e consequências na educação básica**. Revista ADUSP, v. 46, p. 77-85, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Políticas públicas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Editora Xamã, 2003. v. 1. 240p .

_____; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas públicas e reformas da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 1, p. 91-115, 2004. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/45-dossie-douradolf_etal.pdf>. Acesso em: 11 de mai. 2016

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERREIRA, Almiro de Sá. **Profissionalização dos Excluídos - A Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba**. João Pessoa: A União, 2002. v. 1. 94p .

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Jarbas Passarinho, deologia tecnocrática e ditadura militar. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.23, p. 3 –25, set. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/23/art01_23.pdf>. Acesso em: 09 de mai. 2016.

_____. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876>>. Acesso em: 09 de mai. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 24, n. 82, p. 93-130, Abr. 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 de fev. 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 30, n. 106, p. 63-85, Apr. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de jul. 2015.

HARGREAVES, Andy. **Changing teachers, changing time: teacher's work and culture in the postmodern age**. New York: Bloomsbury, 1998.

_____; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de ago. 2015.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira Pizzi. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. p. 100- 112. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>>. Acesso em: 14 de mai. 2015.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. (IFCE). **Resolução n. 34, de 02 de setembro de 2010**, que aprova o regulamento da distribuição da carga horária de pesquisa, ensino e extensão. Fortaleza/IFCE, 2010.

_____. **Edital n. 001/GR – IFCE/2011**. Concurso Público de Carreira Docente. Disponível em: <qselecao.ifce.edu.br/download.aspx?cod_arquivo_download=8372>. Acesso em: 15 de fev. 2014.

_____. **Resolução n. 18, de 2 de maio de 2011 do IFCE**, que regulamenta a participação dos docentes em eventos científicos. Fortaleza/IFCE, 2011.

_____. **Resolução n. 20, de 09 de agosto de 2013a**, que aprova as normas para a remoção dos servidores pertencentes ao quadro do IFCE. Disponível em:

<http://www.ifce.edu.br/images/stories/menu_superior/Instituicao/Recursos_Humanos/r emocao/Tecnico_administrativo/RESOLU%C3%87%C3%83O_CONSUP_IFCE_20_2013.pdf>. Acesso em: 16 de mar. 2014.

_____. **Resolução n. 027, de 25 de outubro de 2013b**, que aprova os procedimentos para avaliação de desempenho dos servidores docentes para fins de progressão e promoção na carreira, conforme o disposto na Lei nº 12.772/2012 e na Portaria MEC nº 554, de 20 de junho de 2013. Disponível em:

<http://www.ifce.edu.br/images/stories/menu_superior/Instituicao/Recursos_Humanos/doc_internos/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_027-2013_1.pdf>. Acesso em: 24 de ago. 2014.

_____. **Portaria n. 172/GR - IFCE de 19 de fevereiro de 2014**, que trata da Nota Técnica n. 001 – 2013 –PROEN, que trata da padronização dos perfis necessários aos docentes do IFCE. Disponível em:

<http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/Port_172-2014_divulga_perfis_para_docente.PDF>. Acesso em: 20/04/2014

_____. **Portaria n. 190/GR, de 26 de fevereiro, de 2014**, que altera o anexo da Portaria n. 172/GR, de 19 de fevereiro de 2014, que trata dos profissionais dos docentes do IFCE. Disponível em:

<http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/Portaria_190-2014_-_Perfis_docentes.pdf>. Acesso em: 12 de mar. 2014.

_____. **Edital n. 03/GR – IFCE, 2014**. Concurso público de carreira docente. Disponível em: <http://qselecao.ifce.edu.br/concurso.aspx?cod_concurso=2510>. Acesso em: 05 de ago. 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014 – 2018**. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/pdi/INSTITUTO_FEDERAL_DO_CEAR%C3%81.pdf>. Acesso em: 19 de mar. 2015.

_____. **Portaria n. 077/GR, de 29 de janeiro de 2015**, que estabelece os novos perfis profissionais dos docentes do IFCE, discriminados por área de conhecimento, subáreas e especialidades, conforme anexo da referido portaria. Disponível em:

<http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/perfil_pro_docente/Portaria_77-GR-Perfil_Docente-29-01-2015.pdf>. Acesso em: 12 de mar. 2015.

_____. **Regulamento da organização didática (ROD)**, 2015. 63p. Disponível em:

<<https://ifce.edu.br/estudantes/regulamento-de-ordem-didatica/arquivos/rod-2015.pdf>>. Acesso em: 03 de abr. 2016.

JESUS, Saul Neves de. **Professor sem stress**: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUENZER, A. Z. Educação Profissional: categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Curitiba, v. 1, p. 19-29, 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: 12 de jun. 2015.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez, 2001. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/profesores_fabricacion_identidades_lawn.pdf>. Acesso em: 12 de abr.2015.

LEHER, Roberto; LOPES; Alessandra. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. **VII Seminário Redestrado** – Nuevas Regulaciones en América Latina Buenos Aires, 3, 4 y 5 de jul. 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf>. Acesso em: 13 de ago. 2015.

_____. A universidade reformanda: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, p. 316-340, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1702/1551>>. Acesso em: 23 de fev. 2015.

_____; SILVA, S. M. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. XXII, p. 6-17, 2014. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-2144072693.pdf>>. Acesso em: 16 de mai. 2015.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 44, p. 143-163, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982006000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 de fev. 2016.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Formação de tecnólogos: lições da experiência, tendências atuais e perspectivas. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/253/boltec253d.htm>>. Acesso em: 19 de dez. 2014.

_____. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: descolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, jul./dez., 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10379>>. Acesso em: 13 de abr. 2015

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Contra-reforma na Educação Superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de.; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 de jul. 2015.

LIMA, João Marcos Bailão de. Criação dos Institutos Federais: os impactos da negociação coletiva sobre o plano de carreira e cargos do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico. Trabalho Conclusão de Especialização (2010). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Lume**: Repositório Digital. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/34513>>. Acesso em: 27 de set. 2015.

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72>. Acesso em: 13 de abr. 2015.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação. Educar em Revista, Curitiba, n. especial 1, p. 141-160, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/07.pdf>>. Acesso em: 13 de mai. 2015.

MINTO, Lalo Watanabe. Governo Lula e “reforma universitária”: presença e controle do capital no ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1246-1249, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 de mar. 2015.

NEVES, Maria Lúcia Wanderley. Prefácio. In.: LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior**. São Paulo: Xamã, 2007.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991

NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Juscelino K. **Diretrizes do Plano Nacional de Desenvolvimento**. Belo Horizonte: Livraria Oscar Nicolai Ltda, 1955.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144. set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 21 de jan. 2014.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 de jul. 2015.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Fundação Santilanna. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**; trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

QUELUZ, Gilson Leandro. Método intuitivo e o Serviço de Remodelação do Ensino Técnico Profissional. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 3, n.2, São Paulo, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da S. GENTILI, P. **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília, 1996.

SANTOS, L. L. C. P. ; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Novas formas de divisão do trabalho na escola no processo de intensificação do trabalho docente. In: XXIII Simpósio Brasileiro, **V Congresso Luso Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: Por uma escola de qualidade para todos.**, 2007, Porto Alegre. XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: Por uma escola de qualidade para todos. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/246.pdf>. Acesso em: 16 de mar. 2014.

SINASEFE. Sindicato Nacional Servidores Federais. **Boletim SINASEFE Ano X - Nº 384**, de 6 de dezembro de 2007a. Disponível em:

<http://www.sinasefe.org.br/antigo/documentos_antigos.htm>. Acesso em: 28 de set. 2015.

_____. Sindicato Nacional Servidores Federais. **Ata da reunião de negociação sobre a carreira docente de 1º e 2º graus**, no MPOG, em 20 de março de 2008a. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br/antigo/documentos_antigos.htm>. Acesso em: 28 de set. 2015.

_____. Sindicato Nacional Servidores Federais. **Boletim SINASEFE Negociação da carreira docente**. 31 de março de 2008b. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br/antigo/documentos_antigos.htm>. Acesso em: 28 de set. 2015.

_____. Sindicato Nacional Servidores Federais. **Boletim Especial de Greve n. 1**, 29 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br/antigo/boletimgreve01_29_07_2011.pdf>. Acesso em: 12 de mai. 2015.

_____. Sindicato Nacional Servidores Federais. **Boletim especial de greve, n. 1, de 19 de junho de 2012**. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=216&Itemid=57>. Acesso em: 13 de abr. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TREVISAN, Jualiane; COLOMBO, Silvana Raquel Brendler. Termo de ajustamento de conduta como instrumento de tutela preventiva e reparatória dos danos ambientais: análise dos TACs firmados pelo Ministério Público Estadual no município de Pinhalzinho. **Espaço Jurídico**. Joaçaba, v. 10, n. 2, p. 339-358, jul./dez. 2009

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. **Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público**. In: LIMA, F. C. S.; SOUSA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. Democratização e educação pública: sendas e veredas. São Luís: EDUFMA, 2011. p. 133-165.

VIDOR, Alexandre; REZENDE Caetana; PACHECO Eliezer; CALDAS Luiz.
Institutos Federais: Lei n. 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In:
Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.
Fundação Santilanna. São Paulo: Editora Moderna, 2011.