

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO-MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

**A EXPANSÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E  
TECNOLÓGICA: IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE  
TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS**

SANDRA LÚCIA GONÇALVES

Goiânia  
2014

SANDRA LÚCIA GONÇALVES

**A EXPANSÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E  
TECNOLÓGICA: IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE  
TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás UC Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra de Faria

Goiânia

2014

G635e      Gonçalves, Sandra Lúcia  
A expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica: implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/ Sandra Lúcia Gonçalves . -- Goiânia, 2014.  
219 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Sandra de Faria.  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Serviço Social, 2014.

1. Educação profissional – relações e condições de trabalho. 2. Educação profissional – precarização e intensificação do trabalho. I. Faria, Sandra de. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDD 331.0981

## FOLHA DE APROVAÇÃO

DISSERTAÇÃO do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social  
defendida em 30 de junho de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

---

Dra. SANDRA DE FARIA – Orientadora/PUC Goiás

---

Dra. SÔNIA APARECIDA LÔBO – Titular/ IFG

---

Dra. MAÍSA MIRALVA DA SILVA – Titular/ PUC Goiás

---

Dra. MARIA JOSÉ ROCHA – Suplente

Ao Dr. Yosio Nagato, a minha eterna gratidão pela sua generosidade e pelo seu incentivo à minha inserção na academia e em outros espaços de construção e de socialização do conhecimento.

À minha orientadora Professora Maria José de Faria Viana, *in memória*, que partiu antes da conclusão desse trabalho deixando a marca duradoura de sua generosidade pessoal e uma eterna saudade em nossos corações.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), pela liberação das atividades profissionais e pela concessão da bolsa de qualificação para servidores, proporcionando condições ideais para a realização do curso de mestrado.

À Profa. Dra. Sandra de Faria, por ter assumido a minha orientação com compromisso e ética e que possibilitou a conclusão do trabalho.

Às professoras, membros das bancas examinadoras (de qualificação e de defesa), Dra. Sônia Aparecida Lôbo, Dra. Sandra de Faria e Dra. Kátia Lima, Dra. Maísa Marinalva da Silva por aceitarem o convite, pelas contribuições e sugestões que muito enriqueceram esta dissertação.

Aos gestores e servidores, em especial aos colegas assistentes sociais, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás que viabilizaram o acesso às unidades empíricas, pela disposição e seriedade com que participaram deste estudo.

Aos meus colegas de turma, especialmente à Heloisa, Edel, Luzenir, Maria Aparecida, José de Ribamar, pela amizade e companheirismo.

Ao Prof. Dr. Walmir Barbosa, pela disposição em compartilhar ricas reflexões sobre o objeto desta dissertação.

Às companheiras Neimy Batista da Silva e Dalva Horácio, pelo incentivo e apoio durante a rica experiência de intercâmbio na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, bem como na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que proporcionou intensos aprendizados em todas as dimensões da vida.

A minha família, que dá o sentido a minha vida, pelo acolhimento, apoio, paciência e compreensão e por ter estado comigo nesta travessia.

A meu cunhado Flávio que, pela sua sensibilidade, exerceu, nos momentos mais desafiantes, o ato da escuta e do acolhimento contribuindo sobremaneira para o meu fortalecimento nesta caminhada.

Ao Gilberto, pelas contribuições no debate das idéias

A Professora e revisora Darci Costa

Ao Giovanni e Driely, pelo profissionalismo.

*Há homens que lutam um dia e são bons. Há outros que lutam um ano e são melhores. Há os que lutam muitos anos e são muito bons. Mas, há os que lutam toda vida, esses são imprescindíveis.*

*Bertolt Brecht*



## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE TABELAS, QUADROS, FIGURAS.....</b>	<b>12</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>15</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I - CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO HISTÓRICA.....</b>	<b>28</b>
1.1 Educação profissional voltada para a produção: cidadão produtivo <i>versus</i> cidadão emancipado .....	28
1.2 Estado, sociedade e crise do capital: transformações societárias .....	40
1.2.1 Contrarreforma do Estado e implicações nas políticas públicas .....	48
<b>CAPÍTULO II - ESTADO, POLÍTICA SOCIAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....</b>	<b>54</b>
2.1 A Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: a persistência com a dualidade educacional.....	54
2.2 O Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e o de nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004): manutenção ou possibilidade de superação do dualismo educacional.....	63
2.3 A política de expansão e reestruturação da rede de educação profissional e tecnológica no Brasil: tecnificação e mercadorização do ensino .....	70
2.4 Políticas educacionais: a expansão da rede de educação profissional e tecnológica e seus nexos com a precarização das relações e condições de trabalho.....	79
2.5 A criação dos institutos federais: expansão, interiorização e reconfiguração da Rede de Educação Profissional e Tecnológica .....	84
2.5.1 A política de expansão e reestruturação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e alterações nas relações e condições de trabalho .....	94
<b>CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: DEMANDAS ATUAIS E AS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO.....</b>	<b>105</b>
3.1 A política de expansão da educação profissional no IFG: plano, programas, projetos e ações .....	106
3.2 A política de “gestão de pessoas” da administração pública federal.....	113

3.2.1 A configuração da “Gestão de Pessoas” do IFG com a nova institucionalidade.....	117
3.2.2 Caracterização do quadro permanente de trabalhadores do IFG .....	122
3.3 A nova institucionalidade e as implicações nas relações e condições de trabalho no IFG .....	138
3.4 Resistências e contraposições dos trabalhadores no que tange às modificações nas relações e condições de trabalho no IFG .....	165
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>196</b>

## LISTA DE SIGLAS

Abepss	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
AICA	Acordo do Livre Comércio Americano
Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
C E	Comissão Européia
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cefet-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
Cepal	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Consinasefe	Congresso do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
EAD	Ensino a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ETFGO	Escola Técnica Federal de Goiás
EUA	Estados Unidos da América
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUnpresp	Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal
Fasubra	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FMI	Fundo Monetário Internacional
Ifes	Instituições federais de ensino superior
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome

MPOG	Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão
NITs	Núcleo de Inovação e Tecnologia
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
Ongs	Organizações não governamentais
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Peti	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
Proeja	Programa Nacional de Educação de Educação de Jovens e Adultos
Prodi	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
Pronatec	Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RH	Recursos humanos
RGPS	Regime Geral de Previdência Social
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Segep	Secretaria de Gestão Pública
Senac	Serviço Nacional do Comércio
Senai	Serviço Nacional da Indústria
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Semtec	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Setec	Secretaria de Educação Profissional Tecnológica
Siape	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
Sinasefe	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
TA	Trabalhador Técnico-administrativo
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecimento
TCU	Tribunal de Contas da União

Uned	Unidade de ensino descentralizada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## LISTA DE TABELAS, QUADROS, FIGURAS

Tabela 1	Composição do quadro geral de trabalhadores docentes e técnico-administrativos ativos do Instituto Federal de Goiás (IFG) .....	24
Tabela 2	Demonstrativo do quadro de trabalhadores docentes e técnico-administrativos efetivos da unidade empírica da pesquisa.....	24
Tabela 3	Quantitativa de <i>campus</i> da Rede Federal de Educação, por região e fase de expansão .....	90
Tabela 4	Total de alunos que ingressaram na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica entre 22 de fevereiro de 2004 e 1º de setembro de 2012.....	91
Tabela 5	Quantitativo dos docentes efetivos em atividade por titulação, por <i>campus</i> do IFG até 2008 .....	124
Tabela 6	Cronograma de expansão do quadro de trabalhadores docentes efetivos em atividade por titulação do IFG – anos de referência 2012-2016.....	125
Quadro 1	Denominação institucional – Cefet – ano base: 2008.....	108
Quadro 2	Denominação institucional – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – ano base: 2013 .....	108
Quadro 3	Cursos oferecidos no Cefet-GO – ano base: 2008 .....	110
Quadro 4	Cursos oferecidos no IFG – ano base: 2013.....	111
Quadro 5	Síntese das respostas de trabalhadores docentes e técnico-administrativos referentes ao modelo da “política de gestão de pessoas” desenvolvida no IFG. ....	121
Quadro 6	Síntese das respostas dos trabalhadores docentes e técnico-administrativos aos aspectos positivos produzidos pelo processo de expansão e reconfiguração do IFG.....	139
Quadro 7	Síntese das respostas de trabalhadores docentes e técnico-administrativos aos aspectos negativos produzidos pelo processo de expansão e reconfiguração do IFG.....	140
Quadro 8	Síntese das respostas de professores e trabalhadores técnico-administrativos referentes à processo de interiorização do IFG .....	144
Quadro 9	Síntese das respostas de professores e trabalhadores técnico-administrativos sobre o processo de expansão e a relação desse processo com a qualidade do ensino na atualidade .....	148
Quadro 10	Síntese das respostas de professores referentes a dificuldades encontradas nas atividades de pesquisa e extensão .....	150

Quadro 11	Síntese das respostas de professores referentes à razão de o ritmo, a velocidade e a produtividade do seu trabalho serem, em 2013, maiores que havia cinco anos .....	152
Quadro 12	Síntese das respostas de trabalhadores docentes sobre a cobrança por resultados/metras no trabalho, em 2013, ser maior que havia cinco anos.....	155
Quadro 13	Síntese das respostas dos trabalhadores professores se as recentes mudanças institucionais, operadas pela implantação da Lei nº 11.892/2008 (que criou os institutos federais) alteraram de alguma maneira o seu fazer profissional.....	158
Quadro 14	Síntese das respostas dos trabalhadores docentes e técnico-administrativos acerca de três medidas essenciais que poderiam potencializar melhorias na sua carreira profissional e acadêmica no <i>campus</i> de sua lotação.....	161
Figura 1	Perfil geral da faixa etária dos trabalhadores do IFG até 2008.....	123
Figura 2	Perfil geral da faixa etária dos trabalhadores do IFG em 2013.....	124
Figura 3	Sexo dos trabalhadores docentes do IFG dos <i>campi</i> e reitoria .....	127
Figura 4	Data de ingresso no IFG.....	127
Figura 5	Titulação dos docentes do IFG.....	128
Figura 6	Área de formação dos docentes do IFG .....	128
Figura 7	Níveis de ensino de atuação dos docentes do IFG .....	129
Figura 8	Regime de trabalho dos docentes do IFG .....	129
Figura 9	Número de turmas e de alunos por turma no IFG .....	130
Figura 10	Carga horária semanal, aproximada cumprida pelos docentes do IFG	133
Figura 11	Sexo dos trabalhadores técnico-administrativos do IFG.....	134
Figura 12	Titulação dos trabalhadores técnico-administrativo do IFG .....	134
Figura 13	Regime de trabalho contratual dos trabalhadores técnico-administrativos do IFG.....	135
Figura 14	Regime de trabalho dos trabalhadores técnico-administrativos adotado pelo <i>campus</i> de atuação do IFG.....	136
Figura 15	Ano de ingresso dos trabalhadores técnico-administrativos no IFG .....	137
Figura 16	Alternativas que interferem negativamente no desempenho profissional e qualidade de vida no IFG.....	141
Figura 17	Identificação de três alternativas que interferem negativamente no desempenho profissional e qualidade de vida dos trabalhadores técnico-administrativos do IFG .....	143
Figura 18	Opinião dos docentes sobre o processo de expansão e reestruturação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica referente	

	à a ampliação e ao fortalecimento dos espaços democráticos de discussão e de decisão no IFG.....	146
Figura 19	Opinião dos trabalhadores técnico-administrativos sobre o processo de expansão e reestruturação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica referente à ampliação e ao fortalecimento dos espaços democráticos de discussão e de decisão no IFG .....	147
Figura 20	Opinião dos docentes a respeito de o ritmo, a velocidade e a produtividade do seu trabalho serem, em 2013, maiores que havia cinco anos.....	151
Figura 21	Opinião dos trabalhadores técnico-administrativos a respeito de o ritmo, a velocidade e a produtividade do seu trabalho serem, em 2013, maiores que havia cinco anos .....	154
Figura 22	Avaliação dos trabalhadores docentes acerca da cobrança por resultados/metras no trabalho, em 2013, serem maiores que havia cinco anos.....	155
Figura 23	Avaliação dos trabalhadores técnico-administrativos acerca da cobrança por resultados/metras no trabalho, em 2013, serem maiores que havia cinco anos .....	156
Figura 24	Opinião dos docentes se as recentes mudanças institucionais, operadas pela implantação da Lei nº 11.892/2008 (que criou os institutos federais) alteraram de alguma maneira o seu fazer profissional.....	157
Figura 25	Opinião dos servidores técnico-administrativos se recentes mudanças institucionais, operadas pela implantação da Lei nº 11.892/2008 (que criou os institutos federais) alteraram de alguma maneira o seu fazer profissional.....	160
Figura 26	Principais tarefas realizadas em casa pelos docentes .....	162
Figura 27	Motivos que contribuem para a realização de tarefas em domicílio .....	163



## RESUMO

Esta dissertação compreende a investigação e a análise sobre a expansão e a reconfiguração da educação profissional, científica e tecnológica e suas implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG), com ênfase ao cenário nacional, nas políticas de educação profissional e tecnológica, suas implicações relações e condições de trabalho e formas de resistência e contraposições dos trabalhadores docentes e técnico-administrativos. Os estudos empreendidos no exame da implementação da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), e de criação dos Ifets com a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), foram norteados pela perspectiva da relação capital, trabalho e educação à luz de categorias e conceitos desenvolvidos por Marx, Engels, abordando as principais mediações que contribuíram para a constituição de uma estreita relação entre educação profissional e o modo de produção capitalista. Analisam-se ainda as dimensões problematizadas pelas análises das transformações societárias e suas expressões na contrarreforma do Estado no Brasil, e suas implicações nas políticas sociais públicas e os principais eixos políticos e legais do processo de contrarreforma realizada na política de educação profissional, científica e tecnológica com destaque para dois instrumentos legais, o Decreto nº 2.208/1997 e o Decreto nº 5.154/2004. A análise recai sobre o processo de expansão da rede e sua dupla face na atualidade – a tecnificação e a mercadorização do conhecimento conforme as diretrizes dos organismos internacionais. No estudo apreendeu-se o processo e os nexos com a precarização e intensificação do trabalho e a nova institucionalidade da rede, com o estudo das suas especificidades no Instituto Federal de Goiás. As principais mudanças empreendidas a partir de 2008, as orientações da política de “gestão de pessoas” no IFG somam-se à problemática da intensificação e precarização do trabalho.

**Palavras-chave:** educação profissional, relações e condições de trabalho, precarização e intensificação do trabalho.

## ABSTRACT

This work includes research and analysis on the expansion and reconfiguration of education, science and technology and its implications for relations and working conditions at the Federal Institute of Education, Science and Technology State of Goiás (IFG), with emphasis on national scene, in the vocational and technological education policies, its implications relations and working conditions and forms of resistance and oppositions of teachers and technical and administrative workers. Studies undertaken in the examination of the implementation of Law in 9394/1996 (BRAZIL, 1996) Guidelines of the National Education (LDB), and creation of Ifets to Law 11,892 / 2008 (BRAZIL, 2008), were guided by perspective of the capital relation, work and education in the light of categories and concepts developed by Marx, Engels, addressing the main mediations that contributed to the establishment of a close relationship between education and the capitalist mode of production. It analyzes also the dimensions problematized by the analysis of corporate transformations and their expressions in contrarreforma state in Brazil, and their implications for public social policies and the main axes of political and legal contrarreforma process performed in education policy, science and technology highlighting two legal instruments, Decree No 2208/1997 and Decree No. 5,154 / 2004. The analysis rests with the network expansion process and its double face today - the technological improvement and the commodification of knowledge according to the guidelines of international organizations. In the study seized the process and the connections with the precariousness and intensification of work and the new institutional framework of the network, with the study of their specific at the Federal Institute of Goiás. The main changes undertaken since 2008, the policy guidelines "people management" in IFG add to the problem of intensification and job insecurity.

**Keywords:** Education professional relationships and working conditions, casualization and intensification of work.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida, como exigência do Curso de Mestrado em Serviço Social da PUC Goiás, incidiu sobre a expansão e a reconfiguração da educação profissional e tecnológica e as implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Goiás (IFG) e integra a presente dissertação.

A revisão bibliográfica realizada sobre o tema identificou outros estudos com ênfase à temática das condições e relações de trabalho nos institutos federais<sup>1</sup>. Na mesma direção, foram analisadas outras produções acadêmicas que versam sobre o trabalho docente, produzidas na forma de teses, dissertações, pesquisas, publicações e outros. Cabe observar que, majoritariamente, são pesquisas sobre a realidade das universidades públicas federais e, em especial, sobre o trabalho dos docentes<sup>2</sup>.

Não há dúvidas de que, atualmente, a realidade vivenciada nos institutos federais guarda fortes semelhanças com as das universidades federais, sobretudo na atual conjuntura, em que as instituições enfrentam alterações significativas, em decorrência da efetivação do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni) e do Programa de Expansão e Reestruturação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todo o país, ambos coordenados pelo Ministério da Educação. No caso dos institutos federais, registra-se uma maior pressão e vulnerabilidade em relação às demandas do mercado na conformação dos projetos pedagógicos e na própria reestruturação institucional, ao mesmo tempo em que responde às demandas da sociedade por expansão do acesso a um ensino público, gratuito, laico e de qualidade.

Os institutos federais são instituições que apresentam uma estrutura pedagógica e administrativa diferenciada das universidades, uma vez que foram criados mediante agregação e/ou transformação de antigas instituições profissionalizantes fortemente vinculadas às demandas do mercado. A possibilidade

---

<sup>1</sup> Dois exemplos resultantes dessa pesquisa: *A precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)* (ARAÚJO, 2011); *Contra-revolução prolongada e a reforma da educação profissional: uma análise à luz do pensamento de Florestan Fernandes (1990-2010)* (TEIXEIRA, 2012).

<sup>2</sup> Os autores desses trabalhos são Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Junior (2009), Deitos (2005) Lancillotti (2008), Basso (1994), Lima (2007, 2011), Tardif (2012), Tardif; Lessard (2012).

de ampliação do papel da educação profissional está indicada na atual legislação, que transformou os centros em institutos federais, ao preconizar que devem se constituir como centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, como também qualificarem-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes das redes públicas de ensino, conforme art. 6º da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, outro desafio que se apresenta no contexto dos institutos federais diz respeito à obrigatoriedade de oferta de cursos de licenciatura e capacitação pedagógica de professores, questão problemática quando se considera que os institutos não acumularam tradição nesse campo de formação e, alguns não contam em seus quadros com docentes licenciados, com formação pedagógica específica para esse tipo de ensino. Indagar acerca das condições objetivas dos cursos de licenciatura oferecidos por instituições sem tradição de ensino e na área de formação de professores deve receber atenção dos estudiosos e pesquisadores da educação profissional e tecnológica.

Como fator agravante, a Lei nº 11.892/2008 preserva a função original da educação profissionalizante, ao destacar que os institutos federais têm como proposta realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, bem como promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Devem, ainda, orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, com base em mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, em cada área de atuação de cada instituto federal.

Nesse sentido, a análise de Otranto (2011, p. 12-13) é relevante, ao afirmar que,

em sua grande maioria, as escolas profissionalizantes, não estavam preparadas para a transformação em Instituições de educação superior, *multicampi*, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, com oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, além de outras não exigidas para as universidades, mas obrigatórias para os Institutos Federais, tais como: o ensino médio, técnico e educação de jovens e adultos.

Essas ponderações revelam que as atribuições dos institutos federais ampliaram-se concomitantemente ao processo expansionista do capital globalizado,

combinando antigos e novos desafios que se traduzem em novas demandas no campo da gestão e da organização do trabalho, com implicações na tarefa cotidiana tanto dos dirigentes/gestores, quanto aos trabalhadores destas instituições, sobretudo no que se refere à:

a) garantia do número de trabalhadores necessários para a qualidade esperada, na modalidade de uma educação integral;

b) formação/qualificação de pessoal, incluindo o quadro de professores com perfil para atuar em diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, básica e superior, na formação inicial e na formação continuada, além da pós-graduação (*lato e stricto sensu*);

c) criação das condições de permanência dos trabalhadores empossados nos novos câmpus do interior;

d) manutenção da qualidade já comprovada nas modalidades de ensino médio e técnico.

No desenvolvimento da pesquisa, além dos impactos ocorridos no trabalho docente, de forma mais ampla, demonstra-se também o produzido no trabalho dos trabalhadores técnico-administrativos de nível superior que integra assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, médicos, dentre outros, que atuam na equipe pedagógica e de assistência ao servidor do IFG, dentre outros ambientes institucionais.

Os aportes teórico-conceituais e análises sobre as mudanças no mundo do trabalho, mediante os processos de reestruturação produtiva, flexibilização da legislação trabalhista e precarização das relações e condições de trabalho e outros, possibilitaram apreender as principais implicações e mediações produzidas pela reestruturação produtiva no mundo do trabalho, no contexto de precarização das relações de trabalho, na intensificação do trabalho, em busca de alta produtividade, além da desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas, com fortes implicações na relação capital, trabalho e educação. Essas investigações destacam a influência desses processos no âmbito do Estado, especialmente na implementação das políticas públicas.

Nesses termos, tornou-se imperativo analisar os complexos fenômenos relativos às mudanças contemporâneas, bem como a relação dessas mudanças com as transformações recentes ocorridas no modo de produção capitalista marcadas pela

a transição do modelo *keynesiano-fordista* para o modelo *pós-fordista/toyotista* e como essas mudanças repercutem na contrarreforma do Estado brasileiro e nas políticas de educação profissional. O aprofundamento de seus impactos na realidade dos trabalhadores do IFG justifica-se, considerando que essas transformações atingem a sociabilidade e a subjetividade dos trabalhadores.

A compreensão de Harvey (2003) sobre as condições em que ocorre a socialização do trabalhador evidencia processos em que

a socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho de Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho (p. 119).

No âmbito da análise institucional, a pesquisa empírica que resultou dos dados e informações coletados é analisada na perspectiva da teoria social de Marx (1983) mediante abordagem crítica, com o objetivo de identificar e analisar as relações e condições de trabalho no IFG, bem como o caráter das ações/políticas institucionais de recursos humanos.

A análise da relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional é um exercício teórico analítico necessário para apreender, no processo histórico concreto, no final do século XX e início do século XXI, os rearranjos específicos de forças em disputa por projetos societários e de educação.

Dessa forma, as mudanças produzidas em particular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) foram investigadas com base na relação entre dois processos interligados, ou seja, a expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seus efeitos nas relações e as condições de trabalho desse segmento. Assim foi possível indagar:

a) quais seria as principais mudanças ocorridas nas relações e condições de trabalho no contexto da expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

b) qual a percepção dos trabalhadores sobre as relações e as condições de trabalho no contexto de expansão e reconfiguração da rede, em especial no IFG?

c) há formas reativas e/ou contrapropositivas às mudanças ocorridas nas relações e condições de trabalho?

As implicações das políticas de educação profissional e tecnológica nas relações e condições de trabalho na realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) foram analisadas à luz especialmente da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) Nacional Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 9.394, 1996) e da lei de criação de institutos federais de educação, ciência e tecnologia – Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Com base nas reflexões e indagações apresentadas, a hipótese diretriz dos estudos pressupõe a existência de indícios de que a maioria das demandas encaminhadas ao “Setor de Gestão de Pessoas” do IFG, por seus trabalhadores, sobretudo as relacionadas aos níveis de adoecimento e aos conflitos vivenciados nas relações sociais e de trabalho, têm como causa central a precarização das relações e condições de trabalho, a intensificação do ritmo de trabalho e a complexificação das relações estabelecidas com o processo de expansão.

Nessa direção analítica, objetivou-se compreender a expansão e a reconfiguração da educação profissional, científica e tecnológica e suas implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, com ênfase:

a) ao cenário nacional e à expansão e reconfiguração da educação profissional e tecnológica, a partir da década de 1990;

b) às principais mudanças produzidas pelas políticas de educação profissional e tecnológica, e suas implicações nas relações e condições de trabalho no IFG;

c) à identificação das formas de resistência e contraposições no que se refere às possíveis modificações nas relações e condições de trabalho no IFG.

O desenvolvimento da investigação foi realizado combinando pesquisa bibliográfica e documental com exploratória de campo. A pesquisa foi utilizada como



forma de obtenção preliminar dos dados e para recuperar a trajetória histórica do IFG e dos *campi* selecionados

Segundo Gil (2008, p.147), a utilização de fontes documentais pode proporcionar ao pesquisador a obtenção de dados “em quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que dados são obtidos diretamente das pessoas”. Ademais, em muitos casos, a investigação só se torna possível mediante a utilização dos dados e informações contidos nos documentos.

Foram analisados documentos, relatórios e publicações produzidos pelo Observatório do Mundo do Trabalho – Região Centro-Oeste<sup>3</sup>, órgão integrante do IFG e que estão disponibilizadas por meios eletrônico e impresso.

A pesquisa empírica deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores e dirigentes e de aplicação de questionários com questões abertas e fechadas aos trabalhadores docentes e técnico-administrativos.

As perguntas fechadas e abertas foram estruturadas de forma a permitir gradativamente o aprofundamento da temática, partindo da obtenção de dados pessoais e funcionais, passando por situações que permitiam evidenciar as implicações advindas da expansão e reestruturação da rede nas relações e condições de trabalho no IFG.

Como etapa anterior à coleta de dados, o questionário foi submetido a um pré-teste com trabalhadores docentes e técnico-administrativos pertencentes ao grupo de informantes da pesquisa. O objetivo do pré-teste foi evidenciar possíveis lacunas relativas à forma e ao conteúdo das questões e, assim, assegurar-lhes validade, tempo adequado, precisão e coerência com o objeto da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são representantes dos docentes do quadro efetivo e servidores técnico-administrativos em educação do IFG.

A tabela 1 apresenta o universo de trabalhadores dos *campi* do IFG e da Reitoria em Goiás.

---

<sup>3</sup> O observatório, dentre outras atribuições, acumula as de coletar, gerar dados, informações, análises e reflexões pertinentes ao mundo do trabalho na região. Esses dados e informações serão utilizados na análise das políticas públicas que norteiam a expansão da educação profissional, científica e tecnológica na região. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br>>. Acesso em: 18 ago. 2013.



Tabela 1 – Composição do quadro geral de trabalhadores docentes e técnico-administrativos ativos do Instituto Federal de Goiás (IFG)

<i>Campi</i> e Reitoria	Docentes	Técnico- administrativos	Total de cada <i>campi</i> e Reitoria
Goiânia	279	177	456
Inhumas	65	46	111
Jataí	69	74	143
Uruaçu	52	40	92
Itumbiara	57	40	97
Formosa	48	37	85
Cidade de Goiás	17	18	35
Aparecida	39	25	64
Anápolis	63	45	108
Luziânia	62	39	101
Reitoria	15	108	123
Total Geral	766	649	1.415

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações fornecidas pela Coordenação de Gestão de Pessoas do IFG, em 1<sup>o</sup> de abril de 2013.

Do universo de dez *campi* do IFG, selecionou-se uma amostra de quatro *campus* – Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, além da unidade da Reitoria, conforme critérios de inclusão e exclusão definidos na pesquisa.

Segundo dados fornecidos pela Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos do IFG o quadro atual de trabalhadores docentes efetivos e de técnico-administrativos (TA) totaliza o quantitativo de 846 pessoas (tabela 2).

Tabela 2 – Demonstrativo do quadro de trabalhadores docentes e técnico-administrativos efetivos da unidade empírica da pesquisa

<i>Campi</i> e Reitoria	Docentes	Técnico- administrativos	Total de cada <i>campi</i> e Reitoria	Definição do percentual da amostra (%)
Goiânia	279	177	456	46,0
Inhumas	65	46	111	12,0
Uruaçu	52	40	92	9,0
Aparecida de Goiânia	39	25	64	7,0
Reitoria	15	108	123	13,0
Total geral	450	396	846	87,0

Fonte: elaborada pela autora com base nas informações fornecidas pela Coordenação de Gestão de Pessoas do IFG, em 1<sup>o</sup> de abril de 2013.

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário para uma amostra de 10% dos trabalhadores docentes e técnico-administrativos de cada *campus* selecionado. A amostra incluiu gestores, dirigentes e equipe de gestão de pessoas.

Com esse grupo específico, a coleta de dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada.

Como critério inclusivo foram selecionados para esta pesquisa: o *campus* que representa a pré-fase da expansão (Goiânia), uma unidade que representa a fase I (Inhumas), a fase II (Uruaçu) e o último posto em funcionamento (Aparecida de Goiânia), além da Reitoria, sediada em Goiânia.

Os demais *campi*, como Formosa, Luziânia, Cidade de Goiás, Anápolis, Itumbiara, foram excluídos em decorrência do prazo de cumprimento do cronograma de pesquisa e também, pelo fato de sua data de inauguração não coincidir com os *campi* já contemplados. O *campus* de Jataí foi excluído para incluir o *campus* de Goiânia, o mais antigo e localizado na capital.

Dentre os sujeitos da pesquisa estão os gestores que ocupam ou ocuparam cargos de gestão no período da implementação do Plano de Expansão da Rede de Educação Profissional Tecnológica, em 2005. São eles: Reitor, Pró-Reitores de Desenvolvimento Institucional, Diretores dos respectivos *campi*, Diretor de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Reitoria e coordenadores de recursos humanos de cada *campus*. Foram excluídos os pró-reitores, diretores e coordenadores afastados por licença médica e os que não estavam contemplados no recorte temporal citado.

Também foram incluídos os segmentos de docentes efetivos em efetivo exercício, que ministram aulas nos cursos superiores de licenciatura e bacharelado em engenharias, prioritariamente as engenharias de construção civil e mecânica, licenciatura da área de ciências humanas, como história e sociologia.

Além dos docentes dos referidos *campi*, foram incluídos os lotados na Reitoria e que exercem atividades administrativas ou função gratificada, esses afastados ou não do trabalho da docência. Não foram incluídos os que se encontram afastados do trabalho docente, por questão de saúde, para qualificação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em razão de aposentadoria e, os que estiveram ausentes no dia da aplicação do questionário.

O critério de inclusão dos trabalhadores técnico-administrativos justifica-se pela relevância dessa categoria na gestão do sistema educacional e a inexistência de pesquisas sobre as relações e condições de trabalho desse segmento. Participaram da pesquisa os que compõem a equipe pedagógica, como assistente social, pedagogo, psicólogo, assistente em administração, os que atuam na

assistência ao servidor, como assistente social, médico, enfermeiro, psicólogo, e, também técnicos de laboratório lotados em laboratório nas áreas de edificações, engenharia civil, elétrica e química.

A inclusão somente dos cursos superiores de bacharelado, com ênfase às engenharias, ocorreu por três motivos. Em primeiro lugar, porque as engenharias exigem a constituição de espaços, no tocante às instalações físicas dos ambientes de aprendizagem, como salas de aulas convencionais, laboratórios, biblioteca, salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados às tecnologias da informação e da comunicação, e outros recursos tecnológicos que são fatores facilitadores para um trabalho educativo de qualidade e que devem estar acessíveis a todos, garantindo um ambiente físico salubre para servidores e alunos. O segundo critério é que, com exceção de três *campi*, Inhumas, Anápolis e Luziânia, a partir de 2013, os demais sete *campi* do IFG passaram a oferecer cursos de engenharia. O terceiro critério da inclusão das engenharias refere-se ao explícito interesse social e econômico do governo federal, que justifica a urgência de formação de força de trabalho qualificada em áreas chamadas prioritárias para atender às demandas do mercado.

A inclusão dos cursos superiores de licenciaturas, com ênfase às áreas de ciências, biologia, física e matemática, e das humanidades, história e sociologia, deve-se a uma nova demanda. Os institutos federais devem garantir, no mínimo, 20% das matrículas para os cursos de formação de professores para a educação básica, em razão da defasagem, no país, de profissionais qualificados para essas áreas.

Ressalte-se que a inclusão também busca evidenciar que, além da exigência legal, os cursos de licenciaturas, respondem à função social de suprir as demandas das escolas públicas do ensino básico com formação de professores qualificados para garantir o acesso universal do cidadão ao ensino gratuito e de qualidade.

Foram tomados todos os cuidados e providências para evitar situações de risco aos sujeitos participantes da pesquisa, de acordo com o estabelecido pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) que emitiu parecer favorável ao projeto.

Os sujeitos envolvidos foram devidamente esclarecidos quanto à possibilidade de riscos, bem como o direito à assistência integral durante sua participação na pesquisa, conforme assegura o texto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (anexo).

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro refere-se a uma discussão teórica sobre a relação capital, trabalho e educação à luz das categorias e conceitos desenvolvidos por Marx, Engels e Gramsci, abordando as principais mediações que contribuíram para a constituição de uma estreita relação entre educação profissional e o modo de produção capitalista, bem como a concepção de educação e de formação desenvolvida. Em particular, problematiza o contexto de transformações em que se desencadeiam a contrarreforma do Estado, no Brasil e suas implicações nas políticas públicas.

O segundo capítulo apresenta uma análise das principais alterações e eixos políticos e legais do processo de contrarreforma realizada na política de educação profissional com destaque para dois instrumentos legais: o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), e sobre o processo de expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica e sua face dual, na atualidade: a tecnificação e a mercadorização do conhecimento conforme as diretrizes dos organismos internacionais. Ainda nesse capítulo, analisa-se o processo de expansão e os nexos com a precarização e intensificação do trabalho, e por fim, a nova institucionalidade da rede com a criação dos institutos federais.

O terceiro capítulo apresenta uma breve análise sobre a trajetória histórica das sucessivas transformações do IFG vivenciou ao longo de seus cem anos até a consolidação do IFG. Analisa as principais mudanças empreendidas a partir de 2008 até as demandas atuais, com o objetivo de identificar as mudanças mais relevantes promovidas pelo processo de expansão e reconfiguração do IFG. A seguir, apresenta como está estruturada a política de “gestão de pessoas” no IFG e as principais ações. Neste sentido, faz-se uma breve caracterização/comparação do quadro de trabalhadores efetivo no ano de 2008 e dos dias atuais mais precisamente até 2013. Por fim, prioriza-se a relação teoria e empiria, sobre a problemática da intensificação e de precarização no setor de serviços: especificidades dos trabalhadores da educação profissional, em especial do docente que atuam no IFG.

## CAPÍTULO I

### CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO HISTÓRICA

“Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem”.

Rosa Luxemburgo

Este capítulo compreende a análise da relação capital, trabalho e educação, fundamentada nas categorias e conceitos desenvolvidos por Marx (1983), Marx e Engels (2010), dentre outros, com o objetivo de incluir na reflexão as concepções de educação, referentes à formação do cidadão produtivo e/ou emancipado, no contexto do modo de produção capitalista. Para proceder às análises da historicidade do ensino profissional no Brasil, torna-se relevante a compreensão das categorias trabalho, relações sociais de produção, divisão do trabalho, mais-valia, classe social, trabalho concreto e abstrato, relações e condições de trabalho. E, em particular, problematiza-se o contexto de transformações em que se desencadeou a contrarreforma do Estado, no Brasil, e suas implicações nas políticas públicas.

#### **1.1 Educação profissional voltada para a produção: cidadão produtivo *versus* cidadão emancipado**

A análise dos fundamentos legais, econômicos e sociais e das principais mediações que contribuíram para a constituição de uma estreita relação entre educação profissional e o modo de produção capitalista são abordadas tendo como referência os estudos de Ciavatta (2009) e Frigotto (1996; 1999). Ressalte-se que, para a reconstrução histórica da relação entre trabalho e educação, devem-se buscar mediações expressas, de um lado, nas demandas dos trabalhadores e, de outro, nas respostas apresentadas pelo Estado com base em uma dupla problemática: a emergência do “cidadão” e sua presença como parte da “questão social” (CIAVATTA, 2009).

Conforme estudos de Freitag (2005), Lombardi (2011, 2008) e Kuenzer (2001), dentre outros, o sistema fabril, oriundo do modo de produção capitalista, foi o precursor da introdução da educação como fator de produção. Portanto, a formação

humana é expressa pelas formas históricas que adquire na luta travada pelas classes fundamentais do modo de produção capitalista – burguesia e proletariado.

As análises desses autores possibilitam o entendimento de que, nesse modo de produção, as questões relacionadas com a política social, em especial a educação, irrompem com o aparecimento do movimento operário, sobretudo no século XX. Mesmo antes de traduzir-se em estratégia governamental, a problemática concernente à política social está presente nas principais reivindicações trabalhistas do século XX, que colocaram como principais reivindicações a ampliação da educação e o conhecimento como condição da igualdade efetiva entre todos os cidadãos (MARX, 1983; LOMBARDI, 2008).

As políticas sociais são concebidas como produto da “relação dialeticamente contraditória entre estrutura e história e, portanto, de relações – simultaneamente antagônicas e recíprocas – entre capital *versus* trabalho, Estado *versus* sociedade e princípios da liberdade e da igualdade que regem os direitos de cidadania” (PEREIRA, 2008, p. 166). Com essa característica, a política social, não pode ser vista como um processo social linear, de conotação exclusivamente positiva ou negativa, ou a serviço exclusivo dessa ou daquela classe. Nesses termos, a política social configura-se dialeticamente contraditória, o que permite à classe trabalhadora também utilizá-la para o atendimento e satisfação de suas necessidades.

Complementando o que diz Pereira (2008), Berhing e Boschetti (2011, p. 37) advertem que é necessário não restringir as análises da política social em explicações

unilaterais e empobrecidas, a exemplo daquelas que situam a emergência de políticas sociais como iniciativas exclusivas do Estado para atender às demandas da sociedade e garantir a hegemonia ou, por outro lado, aquelas que explicam sua existência prioritariamente como decorrência da luta e pressão da classe trabalhadora.

Nesta perspectiva, ao analisar a relação trabalho, educação e políticas públicas, devem ser consideradas as tensões e as contradições e intencionalidades que perpassam a relação entre Estado e sociedade, a fim de elucidar as múltiplas expressões da questão social<sup>4</sup> e as respostas do Estado para o seu enfrentamento.

---

<sup>4</sup> Segundo Yamamoto (2001, p. 17), a “questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposta à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho – das condições necessárias à sua realização, assim como seus frutos. É indissociável da emergência do “trabalhador livre”, que depende da venda de sua força de trabalho como meio de satisfação de suas necessidades vitais”.

Esse contexto possibilita a compreensão de que a gênese e o desenvolvimento das escolas profissionalizantes dão-se no interior de uma sociedade de classes, em que interesses são antagônicos e estão em constante disputa.

Historicamente, a forma adquirida pela a educação formal e institucionalizada, segundo Mészáros (2007, p. 202) serviu, no seu todo,

ao propósito de não só oferecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Entende-se que, para Mészáros (2007), a possibilidade de criação de uma alternativa educacional diferente só é possível caso se consiga romper com a lógica do capital. Em sua obra *A educação para além do capital* (2008), o autor enfatiza que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças” (2008, p. 25).

Nesse sentido, Caio Antunes (2012) ao analisar Mészáros (2008) esclarece que o filósofo húngaro estudou o papel central desempenhado pela educação, tanto na manutenção da estrutura societal vigente quanto em uma possível transformação qualitativa. No tocante ao último aspecto, é necessário reivindicar uma educação plena para toda a vida, a fim de instituir, também, uma reforma radical, complementa o autor: o que não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas em favor do capital pelo próprio sistema educacional formal (MÉSZÁROS, 2007). Em suas reflexões, Mészáros (2007) declara que para a efetivação de uma educação emancipatória é necessário uma ordem social qualitativamente diferente, qual seja, uma educação para além do capital.

Fundamentado em estudo sobre a obra de Marx e Engels, José Lombardi (2011) argumenta que a análise marxiana sobre a educação perpassa a crítica ao modo de produção capitalista e à educação burguesa e, por conseguinte, pela luta



de classes. E conclui que a discussão que Marx e Engels fazem da educação expressa três movimentos articulados e indissociáveis:

1. Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês. 2. Traz à tona como, nas condições contraditórias desse modo de produção, se dá a educação do proletariado, o que abre perspectivas para uma educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa. 3. Contraditoriamente, a crítica ao ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para o proletariado torna possível delinear as premissas gerais da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado (LOMBARDI, 2011, p. 102).

Na tradição marxista, os estudos de Mészáros (2008) e de Lombardi (2011) permitem analisar a interrelação entre capital, trabalho e educação como um processo sócio-histórico e que estão intrinsecamente relacionados. Conforme Meszários (2007, p. 43), as “determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação e, de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais”

Tardif e Lessard (2012) esclarecem que a instituição escola, manteve, ao longo da sua história, uma intrínseca inter-relação com as estruturas fundantes ou estruturantes do modo de produção capitalista e contribuiu para a produção e a reprodução de questões relacionadas ao mundo do trabalho e também aos interesses do Estado. Para os autores, historicamente, a escola esteve ligada ao progresso da sociedade industrial e da constituição dos Estados modernos:

Ela é uma instituição típica da sociedade do trabalho. Historicamente falando, a organização da escola tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto no conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas. Dessa forma, ela é uma organização central da sociedade industrial e nos Estados-Nações (TARDIF; LASSARD, 2012, p. 24).

Pode-se então, inferir que a relação educação, trabalho e política social é também uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção e da reprodução social.

A esse respeito, Vieira (2009) afirma que não tem havido política social desligada dos reclamos populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica. Todavia, o autor adverte que embora os direitos sociais signifiquem a consagração jurídica de reivindicações do



conjunto dos trabalhadores, não asseguram a efetivação de “todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente” (p. 144).

Compreende-se assim que a escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão da luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe. Contudo, concorda-se com a afirmativa de Frigotto (1999) de que o espaço escolar também pode configurar-se como um *locus* em que se articulam interesses da classe trabalhadora, mesmo que, em dado momento, ela esteja sob a hegemonia do capital. Pode-se então, afirmar que a relação entre a instituição escolar e o mundo do trabalho, situa-se, assim, desde o início, para os trabalhadores, como uma estratégia de defesa ante a exploração do trabalho (CIAVATTA, 2009).

Nesta dissertação, a categoria trabalho é apreendida no sentido histórico ontológico, como fonte de realização, de transformação e emancipação do homem, ao conceber que o “trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 1983, p. 149).

Embora o trabalho seja o elemento central para a produção da existência humana, ao ser mercantilizado é também base para a exploração do homem. A determinação fundante da sociedade capitalista é a transformação da própria força de trabalho em mercadoria, a qual, pela instauração do trabalho assalariado, possibilita a venda e compra da força de trabalho, condição indispensável de produção de mais-valia.

Assim, o trabalho, na forma de mercadoria, sofre uma mudança radical em suas determinações ontológicas. A mercadoria em questão é muito particular, pois não é um objeto possuído pelo trabalhador, mas é o próprio trabalhador em sua determinação particular, como força de trabalho.

No capitalismo, a alienação expressa-se em diversas dimensões e distintas formas, a exemplo da relação estabelecida pelo sujeito com o trabalho, na valorização das coisas e desvalorização do homem como sujeito crítico. A alienação, segundo Marx (2010, p. 84-85), apresenta quatro aspectos principais: a) o “homem está alienado da natureza; b) está alienado de si mesmo (de sua própria atividade; c) de seu ‘ser genérico’ (de seu ser como membro da espécie humana); d) o homem está alienado do homem (dos outros homens)”.

Dessa forma, ao ser alienado, em todas as dimensões da vida, o trabalhador aliena-se do objeto que ele mesmo cria, e, portanto, aliena-se da atividade, da relação consigo mesmo e com os outros, pois o trabalhador “só é, enquanto trabalhador, assim que é para si como capital, e só é como capital, assim que um capital é para ele” (MARX, 2010, p. 91).

Em *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2010) descreve o processo por meio do qual ocorre a inversão da relação entre homens em relação entre coisas e os próprios seres humanos em mercadoria:

o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (p. 80).

Em relação ao trabalho intelectual (imaterial), Mandel (1979, p. 43-44) analisa as consequências da alienação na especificidade desse trabalho:

Um processo de proletarização do trabalho intelectual está, pois, em marcha. A proletarização não significa essencialmente (e em certos casos de modo nenhum) um consumo ilimitado ou em baixo nível de vida, mas uma alienação crescente, a perda de acesso aos meios de trabalho e de controle das condições de trabalho, uma absoluta subordinação crescente do trabalhador a exigências que não tem mais nenhuma ligação com as suas capacidades ou as suas necessidades próprias [...]. A superespecialização, a instrumentalização e a proletarização do trabalho intelectual são manifestações objetivas da alienação crescente do trabalho e conduzem inevitavelmente a uma consciência subjetiva crescente da alienação. A sensação da perda do controle sobre o conteúdo e o desenrolar do seu próprio trabalho está tão difundido nos nossos dias nos chamados especialistas, incluindo aqueles que saem da Universidade, como entre os trabalhadores manuais.

Segundo Marx e Engels (2007), o que os indivíduos são e manifestam em suas vidas coincide com o modo de produção, tanto no que fazem, como no modo pelo qual produzem. Todavia, o homem não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, a produzir sua própria existência. Portanto, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. Essa análise marxista expressa que “trabalho e educação são

atividades especificamente humanas”, no sentido de que apenas o ser humano trabalha e educa (SAVIANI, 2007, p. 152).

Em relação a esse processo, Netto e Braz (2006, p. 43) analisam a práxis, a categoria que, além de ter o trabalho como o seu modelo, também inclui outras objetivações humanas. Essas objetivações podem apresentar formas diferentes de práxis:

aquelas voltadas para o controle e a exploração da natureza e formas voltadas para influir no comportamento e na ação dos homens. No primeiro caso, que é o do trabalho, o homem é o sujeito e a natureza do objeto; no segundo caso, trata-se de relações de sujeito a sujeito, daquelas formas de práxis em que o homem atua sobre si mesmo (como na práxis educativa e na práxis política).

Marx e Engels (2007) em *Segunda tese sobre Feuerbach*, opondo-se a toda metafísica e a toda problemática tornada escolástica, enfatizam o fundamento do conhecimento em sua dimensão prática, ao declararem que não se trata de uma questão teórica, pois é na prática social e histórica dos homens que se manifesta a veracidade da reflexão humana:

O problema de se ao pensamento humano corresponde uma verdade objetiva não é um problema da teoria, e sim um problema prático. É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento. O debate sobre a realidade ou a irrealidade de um pensamento isolado da prática é um problema puramente escolástico (MARX; ENGELS, 2007, p. 28).

Conforme Vasquez (2007, p. 147), a filosofia da práxis de Marx aparece com maior nitidez em *Teses sobre Feuerbach*, quando Marx e Engels exploram a concepção de objetividade fundada na práxis. Na tese três, de acordo com o autor, Marx e Engels enfatizam a práxis revolucionária como unidade da mudança do homem, das circunstâncias e da sociedade. Assim, ele se opõe à concepção materialista anterior da transformação do homem, que era reduzida a um trabalho de educação de uma parte da sociedade sobre outra. O texto da terceira tese esclarece essa questão:

A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem os homens mudarem e que o educador necessita, por sua vez, ser educado. Tem, pois, que distinguir na sociedade duas partes, uma das quais se encontra colocada por cima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias com o da atividade humana ou a mudança dos próprios homens, só pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária (MARX; ENGELS, 2007, p. 28).

Assim, pode-se dizer que a produção da vida material e da existência humana implica o desenvolvimento de formas e conteúdos, cuja validade é estabelecida pela práxis, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem nas relações que são estabelecidas. Contudo, o movimento da história permite afirmar que a forma de produzir a existência material humana foi assumindo diferentes características, compreendendo diferentes modos de produção, e novas formas de sociabilidade.

Neste sentido, a relação entre capital, trabalho e educação manifesta-se na função política que a educação técnica ou profissional cumpre na estrutura econômico-social, em seu sentido mais amplo, e assume a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais.

É importante apreender também o movimento que o capital realiza em busca de produtividade e quais os mecanismos utilizados para o alcance de seus objetivos. Especialmente na indústria moderna capitalista, refere-se ao tempo de trabalho necessário investido na produção de uma mercadoria.

Com base na teoria marxiana, os métodos que corroboram para a elevação da produtividade do trabalho são: aumento da jornada de trabalho e/ou intensificação do trabalho, que possibilitam aos capitalistas o aumento da taxa de mais-valia. O primeiro é comum a todos os modos de produção, e o segundo, é específico do capitalismo. Esses modos correspondem, respectivamente, à produção de mais-valia absoluta<sup>5</sup> e de mais-valia relativa<sup>6</sup>. A utilização de um ou de outro modo de extração de mais-valia em um determinado contexto histórico está condicionado a vários fatores, dentre eles, a lutas que são travadas entre as classes fundamentais, o desenvolvimento tecnológico e a monopolização crescente do capital (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Para Marx (1983), o mais-valor tem origem na diferença entre o que o trabalhador recebe por sua força de trabalho como mercadoria e o que o trabalhador produz no processo de trabalho sob o comando do capital.

---

<sup>5</sup> “A mais-valia absoluta é criada pelo prologamento da jornada de trabalho, além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente pelo valor de sua força de trabalho, e a apropriação desse mais-trabalho pelo capital. Importa para o capitalista o tempo de trabalho excedente proporcionado pela extensão da jornada de trabalho e não o tempo de trabalho socialmente necessário” (MARX, 1983, p. 106).

<sup>6</sup> Enquanto a produção de mais-valia absoluta “gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho, a mais-valia relativa é decorrente da contração do tempo e trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho” (MARX, 1983, p. 106).

Por conseguinte, a mais-valia, categoria específica da produção capitalista, configura-se como a parte do trabalho excedente não pago ao trabalhador que, no modo de produção capitalista, aparece sob a forma mistificada de lucro. Portanto, a mais-valia é retirada do sobretrabalho do trabalho abstrato e não do trabalho concreto que produz valor de uso.

Dessa premissa, depreende-se que a acumulação do capital está intrinsecamente relacionada à contradição histórica entre capital/trabalho. Para Marx (1983), esse processo deve ser analisado no contexto da composição orgânica do capital, tendo em vista que a própria dinâmica da produção requer a combinação dos meios de produção (trabalho morto) e da força de trabalho (trabalho vivo) para atingir seus objetivos. Conforme Harvey (2013, p. 131), “o grau de exploração da força de trabalho tem estreita relação com os principais elementos da composição orgânica do capital”.

A relação entre capital constante (trabalho morto) e capital variável (trabalho vivo) denomina-se composição orgânica do capital. A composição orgânica do capital é determinada segundo o valor e segundo a técnica. Quanto ao valor, o capital divide-se em constante (valor dos meios de produção) e variável (valor da força de trabalho); quanto à técnica, o capital se decompõe em meios de produção e força de trabalho (MARX, 1983; NETTO; BRAZ, 2006).

A análise histórica indica que, ao longo dos tempos, conforme as mudanças ocorrem no modo de produção capitalista, as escolas também se transformam adequando-se às questões técnicas, nos currículos, nas questões administrativas, ou seja, às demandas do modo de produção capitalista, contribuindo para aprimoramento seja do capital constante ou do capital variável.

A teoria do capital humano, segundo (FRIGOTTO, 1999, p. 168), estabelece estreita relação entre sistema produtivo e sistema educacional, tendo em vista uma determinada concepção reducionista de educação e de ensino. Essa teoria enfatiza a “eficiência e a produtividade e vai reclamar não só uma organização do processo educativo, à semelhança das empresas produtivas, como também vai exigir métodos e técnicas adequadas a essa organização”.

Nas palavras de Frigotto (1999, p. 7), os pressupostos da teoria do capital humano apresentaram-se, no início dos anos 1970,

como uma teoria do desenvolvimento econômico. Postulava explicar, ao mesmo tempo, as desigualdades de desenvolvimento entre as nações e as desigualdades individuais. Para esta teoria a vergonhosa e crescente desigualdade que o capitalismo monopolista explicitava e se tornava cada vez mais difícil de esconder, devia-se, fundamentalmente, ao fraco investimento em educação, esta tida como o *gérmen* gerador de capital humano ou maior e melhor capacidade de trabalho e de produtividade.

Na acepção dos teóricos do capital humano, a fórmula é simples: “maior investimento social ou individual em educação significaria maior produtividade e, conseqüentemente, maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais e ascensão social do ponto de vista individual” (FRIGOTTO, 1999, p. 7).

Esses teóricos defendem que, 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, 1999).

A teoria do capital humano, na opinião de Frigotto (1999, p. 18), “representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um “fator de produção”, a uma questão técnica”. Neste sentido, o ideário pedagógico afirma as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo. Conforme Frigotto e Ciavatta (2006, p. 62), cria-se o perfil de “um trabalhador que maximize a produtividade, sendo um cidadão mínimo”.

Em outro estudo, Frigotto (2013, p. 87) apresenta as funções mais amplas que a teoria do capital humano imprime na relação dialética entre capital, trabalho e educação. Para o autor, “o capital humano é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos e disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos geram a ampliação da capacidade de trabalho, portanto, de maior produtividade”

No entanto, a emergência da divisão técnica do trabalho escolar, que reflete a própria divisão social do trabalho, não pode, então, ser dissociada das necessidades históricas de recomposição do papel da Escola e do sistema educacional, na fase monopolista do capitalismo (FRIGOTTO, 1999).

Nesta perspectiva, é necessário, portanto, apreender a divisão social e técnica do trabalho, mediante novas formas de sociabilidade do capital,

que destrói, cria, retalha e subdivide ocupações, não apenas no processo imediato de produção, mas na inter-relação daquele processo com o processo de circulação e consumo dentro das novas formas que vem assumindo a produção capitalista (FRIGOTTO, 1999, p. 144).

Entende-se que a categoria divisão técnica do trabalho é de suma importância para esta análise, por ser funcional e inerente ao capitalismo. Marx e Engels já diziam: “as relações entre as diferentes nações dependem do estágio de desenvolvimento das forças produtivas, da divisão de trabalho e das relações internas de cada uma delas” (MARX; ENGELS, 2011. p. 25).

Marx (1983), a respeito da organização capitalista do trabalho, examinou detalhadamente as diferentes formas de divisão do trabalho na cooperação e manufatura, e, posteriormente, a grande indústria, que tinha como fundamento revolucionar as condições técnicas e sociais do processo de trabalho para o aumento da produtividade e gerar mais-valia, barateando as mercadorias e permitindo o aumento do trabalho excedente que o capitalista extrai do trabalhador.

Neste sentido, no capítulo XIII, de *O capital*, Marx (1983, p. 7), preocupado com a revolução que a maquinaria provocou sobre o trabalho, avalia que o modo de produção capitalista, mais especificamente, na manufatura, apropria-se da força de trabalho como o ponto de partida para revolucionar a produção e na “grande indústria, apropria-se do meio de trabalho”. A seu ver, a maquinaria e a grande indústria trazem em seu germe uma característica ou um diferencial em relação às formas anteriores: “a sua base técnica foi capaz de revolucionar todo um processo de produção, diferentemente dos anteriores que eram conservadores” (MARX, 1983, p. 89).

Ao revolucionar e aprimorar os meios de produção, a indústria moderna, baseada na maquinaria, modificou a divisão técnica do trabalho e provocou alterações nas funções dos trabalhadores em decorrência das alterações efetivadas nas forças produtivas como a extinção do princípio subjetivo que estava presente na produção mecanizada, e,

na manufatura, os trabalhadores, individualmente ou em grupos, têm de executar cada processo parcial específico com sua ferramenta manual. Se o trabalhador é adaptado ao processo, este último também foi previamente adaptado ao trabalhador. Esse princípio subjetivo da divisão deixa de existir na produção mecanizada. O processo total é aqui considerado objetivamente, em si mesmo, analisado em suas fases constitutivas, e o problema de executar cada processo parcial e de combinar os diversos processos parciais é solucionado mediante a aplicação técnica da mecânica, da química etc. (MARX, 1983, p. 13).

Essa forma de produção esteve historicamente relacionada com o prolongamento da jornada de trabalho. A máquina proporcionou novas condições, não apenas ao permitir ao capital estender a jornada de trabalho, mas também a



criar novos incentivos para isso (MARX, 1983). Além desses aspectos, a maquinaria introduziu o fenômeno da intensificação do ritmo de trabalho. O próprio aumento da velocidade e da jornada do trabalho humano significou aumento em sua própria intensidade. Nas palavras de Lombardi (2011, p. 264), a intensificação da produção acontece da seguinte forma,

o prolongamento da jornada de trabalho marchou passo a passo com sua intensidade crescente na fábrica, pois com o tempo da produção cada vez mais curto, e com impossibilidade de aumentar a jornada de trabalho, o capital acabou explorando cada vez mais a força de trabalho, aumentando o ritmo e a intensidade do trabalho. Quando não era mais possível ampliar a mais valia absoluta, pelo aumento da grandeza extensiva do trabalho, a maquinaria possibilitou ao capital a conversão da grandeza extensiva em grandeza intensiva ou de grau.

Ao fazerem uma analogia com a introdução de tecnologia, na atualidade, estudos demonstram que ela também alterou e regulou a intensidade e o ritmo do processo de trabalho. Com o desenvolvimento de uma base tecnológica diferenciada, os capitalistas do século XX puderam assumir o controle tanto da velocidade quanto da continuidade do processo de trabalho e, assim, reduzir a porosidade da jornada de trabalho. A partir de então, os trabalhadores precisaram adequar-se ao movimento da linha de produção. Nesse processo, ocorre uma inversão nas relações sociais: os trabalhadores tornam-se apêndices da máquina (HARVEY, 2013; MARX, 1983; NETTO; BRAZ, 2006).

As transformações ocorridas no mundo do trabalho provenientes da alteração na base técnica da produção passaram a demandar trabalhadores preparados e mais qualificados. Esse processo também influencia a formação dos trabalhadores e foi nesse contexto que surgiram as chamadas escolas politécnicas e agrônômicas, que possibilitaram aos trabalhadores aprenderem a utilização das máquinas e de outros instrumentos.

Para Lombardi (2011, p. 157), em decorrência da crescente demanda por trabalhadores mais preparados e versáteis para os diversos ramos da economia, e dos conflitos provenientes da relação entre capital e trabalho, “surgiu a necessidade de educação dos trabalhadores, gerada pelo próprio capital, e que apresenta um elemento contraditório e transformador das formas históricas de produção no âmbito da própria sociedade capitalista”. Conforme citação marxiana, trata-se de



um momento, espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria, desse processo de revolucionamento são as escolas politécnicas e agrônômicas, outro são as *écoles d'enseignement professionnel* [escolas de ensino profissional], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação fabril, como primeira concessão pensosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores. Mas tampouco há dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem estão na contradição mais diametral com tais fermentos revolucionários e seu objetivo, a superação da antiga divisão do trabalho. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é, no entanto, o único caminho histórico de sua dissolução e estruturação de uma nova. [...] (MARX, 1983, p. 90, t. 2).

Depreende-se dessa forma que o próprio desenvolvimento capitalista, evidencia contradições presentes na produção, ao propiciar as condições para a criação das escolas técnicas com o intuito de treinar os trabalhadores necessários e adequados ao aprimoramento técnico do capitalismo, conjugando poder político, ensino teórico e prático de tecnologias, e também trabalho fabril com ensino elementar (LOMBARDI, 2011). Portanto, na perspectiva marxiana, “a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, por meio deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo” (LOMBARDI, 2011, p. 106).

## **1.2 Estado, sociedade e crise do capital: transformações societárias**

A produção teórica marxiana configura-se como uma das principais referências teórico-metodológicas do debate sobre as crises do capital. Ela permite apreensão da intrínseca relação entre as contradições inerentes ao modo de produção capitalista com o surgimento, o desenvolvimento e a persistência das crises. As contradições fazem parte da essência do capitalismo. As crises são expressões da contraditoriedade do sistema e, ao mesmo tempo, são elas mesmas contraditórias, sejam elas crises cíclicas, crises orgânicas ou crises estruturais. Marx e Engels, ao estudarem as crises concluíram que a acumulação de capital somente pode ocorrer por meio de crises, por meio de interrupção periódica da própria acumulação (ROMERO, 2009, p. 8).

Em cada contexto histórico, a crise surge e se manifesta de forma diferente. As causas determinantes, mas não únicas, que concorrem para a eclosão das

crises, são: a anarquia da produção, a queda da taxa de lucro e subconsumo das massas trabalhadoras (NETTO; BRAZ, 2006).

De acordo com Netto e Braz (2006), cada uma dessas causas revela contradições<sup>7</sup> que se manifestam no seu interior:

1<sup>o</sup> primeira contradição entre a progressiva racionalidade que organiza a produção nas empresas capitalistas (planejamento, cálculo das relações custo/benefício etc.) e a irracionalidade do conjunto da produção capitalista (ausência de um planejamento global dessa mesma produção); 2<sup>o</sup> a contradição entre a necessária ação de cada capitalista para maximizar seus lucros e o resultado objetivo dessa ação, a queda da taxa de lucro; e 3<sup>o</sup> o crescimento da produção de mercadorias sem um correspondente crescimento da capacidade aquisitiva (a demanda solvável) das massas trabalhadoras [...] (p. 163-164).

Quanto mais o modo de produção capitalista se desenvolve, mais se evidenciam as contradições provenientes da relação capital-trabalho, e

uma das contradições candentes da civilização do capital, nesta etapa de seu desenvolvimento histórico é aquela entre o alto nível de desenvolvimento das forças produtivas, que poderiam libertar o homem do trabalho heterônomo, concedendo-lhe mais tempo livre para o desenvolvimento de suas faculdades físicas e espirituais; e as relações capitalistas de produção da vida social, que aprisionam o homem no tempo de vida como tempo de trabalho estranhado ou tempo de trabalho negado como atividade prática significativa (ALVES, 2007, p. 233).

Em cada momento de crise, o capital reage de forma diferente: ora de forma ascendente, ora, descendente. Conforme Mandel (1982, p. 75), esse movimento segue a seguinte lógica:

num período de oscilação ascendente, há um acréscimo tanto na massa quanto na taxa de lucros, e um aumento tanto no volume quanto no ritmo de acumulação. Ao contrário, numa crise e no período subsequente de depressão a massa e a taxa de lucros declinarão, e o mesmo acontecerá ao volume e ao ritmo da acumulação de capital. O ciclo econômico consiste, assim, na aceleração e desaceleração sucessivas de acumulação.

Portanto, a dinamicidade da economia capitalista não é fruto do acaso. Ela se desenvolve interna e dialeticamente, conforme as suas próprias “leis internas e esta é a razão para a inevitabilidade das oscilações conjunturais do capitalismo” (MANDEL, 1982, p. 75).

---

<sup>7</sup> Todavia, essas e outras contradições derivam daquela resultante da relação que se estabelece entre capital e trabalho: o conjunto dos produtores diretos (os trabalhadores) cria um enorme excedente que é apropriado pelos donos dos meios de produção (os capitalistas).

Quando a determinação principal das leis internas do modo capitalista de produção — a expansão guiada pela acumulação (ascendente) — é contrariada, ocorre o aparecimento de crises. O não atendimento dessa determinação (ascendente) segundo Mészáros (2009 a, p. 100), “acarretou o aparecimento de uma crise estrutural que nos acompanha desde os anos 1970”. A particularidade desse novo período de crise consiste em abalos estruturais e não apenas de acontecimentos conjunturais, políticos ou sociais, tais como, por exemplo, o desmoronamento do sistema de *Bretton Woods* ou ainda da alta do preço do petróleo no mercado internacional, ou mesmo de lutas operárias e sindicais (MESZÁROS, 2009 a).

As crises de 1973 decorrem da própria lógica do capital, de causalidades intrínsecas a contradições estruturais postas pelo desenvolvimento do capitalismo tardio (MANDEL, 1985), ou pelo próprio desenvolvimento do regime de acumulação (e modo de regulação) *fordista-keynesiano* (HARVEY, 2003).

Conforme análise de Mészáros (2009 a, p. 11-12), a nova forma de ser da crise atual, diferencia-se das anteriores. Em sua atual fase, elas não guardam mais os “intervalos cíclicos entre expansão e recessão, ao contrário, presencia-se a eclosão de precipitações cada vez mais freqüentes e contínuas”.

Significa que, desde os fins dos anos de 1960 e início dos 1970, o capital encontra-se mergulhado no que Mészáros (2009 a) denomina *depressed continuum*, configurando-se em uma crise cumulativa, crônica e permanente, com a perspectiva de uma crise estrutural, cada vez mais profunda, ao contrário de sua conformação anterior, cíclica, que alternava fases de desenvolvimento produtivo com momentos de “tempestade”<sup>8</sup>.

Além das causas já citadas, outros elementos determinaram o aprofundamento da crise estrutural do capital foram: a) o esgotamento do padrão de acumulação *taylorista/fordista* de produção devido a incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava; b) a hipertrofia da esfera financeira, que já adquiria relativa autonomia frente aos capitais produtivos; c) a concentração de capitais, graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; d) e a crise do Estado do bem-estar social e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a

---

<sup>8</sup> Segundo Mészáros (2009 b, p. 796), a novidade histórica da crise de hoje torna-se manifesta em quatro aspectos principais: “a) seu caráter universal, não fica mais restrito a uma esfera particular, b) seu alcance é verdadeiramente global, c) sua escala de tempo é extensa, contínua e permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital e d) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia se chamado de rastejante [...]”.

crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado. E por último, o aumento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho (ANTUNES, 2007).

No quadro de crise estrutural e sistêmica do capital, registram-se profundas alterações na composição orgânica do capital<sup>9</sup>, com fortes rebatimentos e implicações nas relações e condições de trabalho do conjunto da classe trabalhadora.

A crise impulsionou, a partir da década de 1980, o surgimento da reestruturação produtiva que pode ser denominado um processo de reorganização do capitalismo mundializado. Trata-se de estratégia no enfrentamento dos problemas referentes ao rebaixamento da taxa de lucro, em que o capital recorre a todos os meios possíveis e impossíveis na busca de novas soluções e da retomada da acumulação (ALVES, 2010; BAUMGARTEN; HOLZMANN, 2011).

A reestruturação produtiva provocou um intenso processo de reorganização do trabalho e de produção, na estrutura das empresas, na reconfiguração do Estado, na desregulamentação das relações entre capital e trabalho, na inovação tecnológica de base microeletrônica e nas formas de representação sindical e política (ALVES, 2010).

A efetivação da estratégia de enfrentamento da crise estrutural do capital ocasionou sérias consequências para o mundo do trabalho. Sob a égide dos pressupostos neoliberais, o capitalismo foi responsável pelo desencadeamento de uma múltipla processualidade no mundo do trabalho.

Novas formas de exploração do trabalho, a exemplo da expansão do trabalho de mulheres com remuneração inferior aos homens, mudanças nos contratos de trabalho, dentre tantas outras, implicaram o uso intensivo de tecnologias e racionalização do processo de trabalho (ANTUNES, 2007).

As inovações tecnológicas, os meios informáticos utilizados no trabalho, configuram um novo quadro na história do capitalismo. As funções, antes desenvolvidas manualmente, são objetivadas e incorporadas pela máquina, essencialmente o computador. As funções reflexivas e subjetivas do trabalhador são executadas pelos novos mecanismos tecnológicos, inaugurando aquilo que Lojkin (2002) define como revolução informacional.

---

<sup>9</sup> Neste caso, destaca-se como principal determinante a intensiva exploração da força de trabalho somado ao incremento de novas técnicas com o aumento a extração da mais-valia relativa.

Há sérias implicações tanto no mercado de trabalho quanto no trabalho no interior das empresas, nas organizações e nos serviços, tais como: qualificação em determinados setores e desqualificação em outros, insegurança no trabalho, estresse, novas doenças do trabalho, terceirização, flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho, intensificação do ritmo do trabalho, em decorrência da introdução de novas tecnologias, contratação temporária de trabalhadores e desemprego estrutural (ANTUNES, 2007).

Nessa reconfiguração da classe trabalhadora, os jovens, ao atingirem a idade de ingresso no mercado de trabalho, e os trabalhadores com idade próxima aos quarenta anos, considerados idosos pelo capital, vivenciam processos excludentes, somando-se ao contingente de trabalhadores atingidos pelo desemprego estrutural e engrossando a camada do *lumpemproletariado* (ANTUNES, 1995).

Esse quadro configura uma nova morfologia do trabalho e a consequência desse processo é a fragmentação da *classe-que-vive-do-trabalho*. Para Antunes (2001, p. 23), criou-se de um lado,

o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou vivenciando o desemprego estrutural.

Este estudo entende que a análise sobre os processos de trabalho, com destaque para a precarização nas relações sociais e para as condições objetivas e subjetivas de trabalho, pode ser feita de diferentes ângulos. No entanto, uma primeira aproximação do tema exige que se passe pelo debate dos processos que constituem o tripé: flexibilização, desregulamentação e privatização, pelo seu caráter precarizador no ambiente do trabalho.

Segundo TRÉBAUD-MONEY; DRUCK, Graça (2007, p. 30), no Brasil, o debate acerca da precarização do trabalho refere-se fundamentalmente aos resultados e impactos produzidos pela flexibilização, cujos efeitos marcam as análises de processos, como

a fragmentação, a segmentação dos trabalhadores, a heterogeneidade, a individualização, a fragilização dos coletivos, a informalização do trabalho, a fragilização e crise dos sindicatos e mais importantes delas, a idéia de perda de direitos de todo o tipo e da degradação das condições de saúde e de trabalho. Noções que dão conteúdo à idéia de precarização, considerada como a implicação mais forte da flexibilização.

A flexibilização é um fenômeno mundial e surgiu em decorrência de transformações produtivas, de políticas de cunho neoliberal e de mundialização, resguardando as especificidades da história de cada país.

Para Mészáros (2007, p. 152), a precarização e a insegurança crescem por toda parte do mundo, pois,

o trabalho desprotegido e não pago está se espalhando como manchas de óleo, ao passo que o trabalho mais estável sofre a pressão direcionada a uma intensificação sem precedentes de sua realização e à plena disponibilidade a uma submissão às mais diversas horas de trabalho. Em outras palavras, temos de enfrentar aqui uma tendência extremamente significativa e de longo alcance: a volta da mais valia absoluta.

Trata-se de um processo que atinge a todos os trabalhadores, independentemente de seu estatuto, e que tem levado à crescente degradação das relações e das condições de trabalho, da saúde e da vida dos trabalhadores. A precarização e o desemprego estrutural atingem tanto países capitalistas centrais, como países capitalistas periféricos, como o Brasil (TRÉBAUD-MONEY; DRUCK, Graça, 2007).

Desta forma, a incontrolável exploração da força de trabalho provoca, cada vez mais, a degradação dos seres humanos que como força de trabalho necessária à produção e reprodução do capital, sujeita-se ainda às determinações desumanizadoras da lógica capitalista. Diante desse quadro, Mészáros (2007, p. 148) aponta que,

quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas conseqüências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias.

A respeito dos desafios apresentados aos trabalhadores, Mészáros (2007, p. 148) avalia que os verdadeiros obstáculos confrontados pelo trabalho no presente e no futuro próximo podem ser resumidos em duas palavras:

“flexibilidade” e “desregulamentação”, dois dos mais estimados lemas das “personificações do capital”, hoje, tanto no comércio como na política. Tais termos têm a intenção de soar bastante atraentes e progressistas. Na verdade, porém, incorporam as mais agressivas aspirações antitrabalho e

políticas do neoliberalismo [...]. A flexibilidade, com relação às práticas do trabalho, que devem ser facilitadas e aplicadas por meio de vários tipos de “desregulamentação” — equivale, na realidade, à implacável precarização da força de trabalho. Com frequência, faz-se acompanhar por uma legislação autoritária antitrabalho.

Alves (2009) oferece um conjunto de elementos que possibilitam compreender a precarização do trabalho no sentido mais amplo. Para esse autor, trata-se de fenômeno estrutural, mundial que não se restringe às determinações imediatas do local de trabalho e do estatuto salarial propriamente dito:

Precarização do trabalho implica determinações mediatas da vida cotidiana, direto ou indiretamente ligadas ao mundo do trabalho e que estão enredadas na vida pessoal de cada um. Assim, a precarização do trabalho implica a vida pessoal, mesmo daqueles que não estão empregados ou ligados à instância do trabalho propriamente dito. Na medida em que homens e mulheres estão enredados com valores-fetiches vinculados a uma identidade social dada pelo trabalho estranhado como valor moral, eles estão indiretamente vinculados ao mundo do trabalho estranhado (ALVES, 2009, p. 145).

As décadas de 1980 e 1990 caracterizaram-se por alterações fundamentais na forma e na atuação do Estado, resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas, consubstanciadas pelo neoliberalismo. A emergência de novos mecanismos e formas de gestão, ao redirecionar as políticas públicas, possibilitou novos elementos às análises no campo da relação entre Estado, sociedade e políticas sociais, desvelando prioridades e compromissos no escopo da materialidade de tais políticas, em especial, a política pública de educação profissional, científica e tecnológica.

Depreende-se que a discussão do papel do Estado está inserida no contexto de transformações mundiais com destaque para processos econômico-políticos, tais como a reestruturação produtiva, a mundialização e o neoliberalismo. Estes processos configuram-se como macroestratégias, “na tentativa de retomada de taxas de lucro nos níveis dos “anos dourados” do capital, posterior à segunda guerra mundial e são considerados as “linhas gerais de uma verdadeira contrarreforma” com impactos relevantes no mundo do trabalho e nas políticas sociais (BEHRING, 2008, p. 58-59).

A reestruturação produtiva imprime um caráter desagregador da organização do trabalho no âmbito da atual revolução tecnológica e fragiliza a resistência dos trabalhadores ao aviltamento de suas condições de trabalho e de vida que se



conduzem para alcançar o máximo de produtividade da força de trabalho a um custo mínimo, com vistas à recuperação da rentabilidade do capital e facilitando a realização de superlucros ( BEHRING, 2008).

As mudanças do mundo do trabalho são acompanhadas e inter-relacionadas com mundialização do capital, outro eixo orientador da contrarreforma do Estado. Assim, a mundialização do capital inicia-se com

a ascensão do que ele (Chesnais) chama de “forças políticas anti-sociais” nos países da OCDE, referindo-se à Thatcher, Kohl e Reagan, na virada da década de 1970 para a de 1980, iniciando processos de liberalização, desregulamentação e privatização. A supressão unilateral do sistema Breton Woods pelos EUA foi estratégica nesse trânsito para a contra-revolução conservadora. Diferente do difundido mito do fim do Estado-nação, a mundialização acentua a hierarquia entre os países, na qual os EUA têm condição confortável de um ponto de vista militar e, sobretudo, do ângulo financeiro (BEHRING, 2008, p. 53 e 54).

Nesse processo, os países centrais, em especial os Estados Unidos da América (EUA), impõem e estimulam a hipertrofia financeira em detrimento da produtiva: “via agências multilaterais (Banco Mundial e FMI)”, implicando ajustes estruturais dinamizadores dos processos constituídos pela privatização e desregulamentação dos mercados mundiais, principalmente nos países mais fracos [...] (BEHRING, 2008, p. 53).

Neste sentido, Behring (2008, p. 54) analisa as exigências impostas aos governos para a adesão ao processo de internacionalização da economia: “aplicação cada vez mais estrita não só de uma abordagem comum à liberalização e à desregulamentação, mas também de regras únicas, relativas à política monetária e fiscal e à relação salarial”. Para a realidade brasileira, o receituário da contrarreforma brasileira dos anos de 1990 seguiu as seguintes orientações:

generaliza-se uma política de defesa do capital de empréstimo, com taxas de juros positivas e inflação zero, combinada a uma política fiscal que visa aliviar a carga fiscal sobre o capital, transferindo-a para os rendimentos do trabalho (BEHRING, 2008, p. 54).

No neoliberalismo, as estratégias ideológicas e culturais utilizadas pelos seus ideólogos objetivou obter legitimidade para as reformas liberalizantes, orientadas para o mercado, o que “combina a uma forte ofensiva intelectual e moral, com o objetivo de criar o ambiente propício à implementação dessas proposições, diluindo as possíveis resistências” (BEHRING, 2008, p. 198).



### 1.2.1 Contrarreforma do Estado e implicações nas políticas públicas

As estratégias ideológicas neoliberais produzem uma alteração na relação entre Estado e sociedade com ampla repercussão nas políticas públicas que se submetem à lógica da mercantilização das políticas sociais e a regressão dos direitos sociais e, redefinindo a função do Estado.

As principais funções do Estado desenvolvidas no período *fordista/keynesiano* foram:

a promoção de uma política expansiva e anticíclica, a articulação de um aparato produtivo autônomo, a garantia dos serviços públicos, a dotação de infraestrutura, a realização de alguma redistribuição de renda por meio das prestações sociais na forma de direitos, tudo isso fundado numa elevada produtividade e rentabilidade do capital, que deram suporte a um período de avanço sustentado do emprego e do consumo (BEHRING, 2008, p. 58).

No Brasil, a partir da década de 1990, o ajuste neoliberal redefiniu as funções do Estado com sérias implicações para os Estados nacionais e, sobretudo, para as políticas sociais. Na análise de Behring (2008), o capitalismo contemporâneo passou a requisitar à esfera estatal um conjunto de ações e políticas para obtenção de maior atratividade, adaptabilidade, flexibilidade e competitividade.

Com essas requisições, a intervenção do Estado é direcionada para proporcionar mais rentabilidade ao capital, e, para tanto, no que se refere à *atratividade*, os Estados locais convertem-se em ponto de apoio das empresas e passa a assegurar as condições gerais de produção. Em nome da *competitividade*, os Estados nacionais restringem-se a: “cobrir o custo de alguma infraestrutura (sobre as quais não há interesse de investimento privado), aplicar incentivos fiscais, garantir escoamentos suficientes e institucionalizar processos de liberalização e desregulamentação”. Para o alcance da competitividade, “são decisivas as iniciativas de liberalizações, desregulamentações e flexibilidades no âmbito das relações de trabalho, além disso, um agressivo processo de privatização, reduzindo as dimensões do setor público” (BEHRING, 2008, p. 59).

Na opinião de Souza Filho (2013, p. 151), a reestruturação que ocorre nas políticas sociais é determinada pelas exigências da nova ordem social. Portanto, a determinação central da “chamada crise das políticas sociais está situada na relação que se estabelece entre a dinâmica do capitalismo contemporâneo, sua orientação

macroscópia de fortalecimento do mercado e hegemonia financeira, e a restrição (subjetiva e objetiva) para a expansão dos direitos sociais”.

De acordo com essa dinâmica, conforme Raichelis (2013), as racionalidades mercantis são introduzidas nas formas de organização do Estado, das políticas públicas e dos sistemas de proteção social, alterando os critérios de distribuição do fundo público e, em consequência, imprimiram novas formas de organização e prestação dos serviços sociais públicos.

Nesse contexto, as políticas sociais passam a ser caracterizadas, por um discurso ideológico, afinado com o ideário do neoliberalismo. São

paternalistas, geradoras de desequilíbrio, de custo excessivo de trabalho, e devem ser acessadas via mercado. Evidentemente, nessa perspectiva deixam de ser direito social. Daí as tendências de desresponsabilização e desfinanciamento da proteção social pelo Estado, o que, aos poucos, já que há resistências e sujeitos em conflito nesse processo eminentemente político, vai se configurando um Estado mínimo para os trabalhadores e um Estado máximo para o capital (BEHRING, 2008, p. 64).

Para a autora, existem outras implicações da ofensiva neoliberal e da reforma do Estado sobre a política social:

deve-se considerar também que a degradação dos serviços públicos e o corte dos gastos sociais levam a um processo de privatização induzida nesse terreno. Contribuindo para a mercantilização e a transformação de políticas sociais em negócios, o que expressa processo mais amplo de supercapitalização (...), tendo em vista a rentabilidade do capital (BEHRING, 2008, p. 64).

Do estudo de Soares (2009), destacam-se os principais traços que, para a autora, configuram um perfil neoliberal de política social, e “equivale a caracterizar o processo de constituição de um ‘Estado de Mal-Estar’ na América Latina” (p. 75-76).

O primeiro traço é o *comportamento pró-cíclico e regressivo* tanto do gasto como do financiamento do setor social. Os processos de ajuste latino-americano concebem o gasto social como “elástico”, reduzindo-o a um limite que deixa apenas sobreviver mecanismos compensatórios mínimos. No tocante ao financiamento, ao considerar como elementos “rígidos” os subsídios ao capital e os impostos diretos sobre as rendas altas e a riqueza, ele se restringe a contribuições sobre a folha de salários e impostos indiretos, ambos de conteúdo regressivo e pró-cíclico (SOARES, 2009, p.76).

Outro traço, relacionado com o anterior, é o *esvaziamento orçamentário dos setores sociais*. Redução no orçamento social “afeta de modo mais agudo os serviços sociais periféricos que atendem aos setores mais carentes e desprotegidos da população que têm menor poder de pressão” (SOARES, 2009, p.77).

Entretanto, de acordo com a autora, o traço comum nas estratégias neoliberais de (des)estruturação dos serviços sociais públicos é a *descentralização de serviços sociais*. Neste aspecto, a “descentralização tem se caracterizado pela mera transferência da responsabilidade sobre serviços completamente deteriorados e sem financiamento para os níveis locais de governo” (SOARES, 2009, p. 177). A autora denomina esse processo

descentralização destrutiva: de um lado se têm o desmonte de políticas sociais existentes, sobretudo aquelas de âmbito nacional, sem deixar nada em substituição; e de outro se delega aos municípios as competências sem os recursos correspondentes e/ou necessários (SOARES, 2009, p. 83).

O projeto neoliberal, visando a redução (não eliminação) ou redefinição da intervenção do Estado na área social, e com o intuito de manter o atendimento residual para indivíduos que não conseguem ter suas necessidades atendidas no campo privado, propõe estratégias para o desenvolvimento de políticas sociais baseadas na privatização total ou parcial de serviços. Além de colocar em risco os direitos sociais universais conquistados a duras lutas, a privatização tem introduzido uma dualidade discriminatória: “serviços melhores para quem pode pagar (privados), e de pior qualidade ou nulos para quem demanda o acesso gratuito” (SOARES, 2009, p. 83).

Por conseguinte, com a adoção dos principais ideários do neoliberalismo — descentralização e privatização — introduz-se a lógica da *focalização*<sup>10</sup> nas políticas públicas. O fundamento que sustenta as políticas sociais focalizadas é a “idéia que

---

<sup>10</sup> Vieira (2001, p. 72) ao citar documentos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) (1995, p. 14) esclarece a concepção do termo focalização para este organismo internacional que orienta as políticas sociais brasileiras. Focalização consiste na concepção de programas voltados para o atendimento de demandas de clientelas, levando em conta suas características e considerando o impacto do benefício potencial *per capita*. Implica, assim, a superação do “enfoque homogêneo, igual para toda a população, que não considera suas diferenças e peculiaridades. Baseia-se na idéia de segmentação do mercado e a consequente necessidade de responder a ela, elaborando uma oferta que se ajuste ao segmento a que interessa chegar” O resultado esperado é que esta perspectiva provoque efeitos muito maiores do que aqueles derivados de “uma política global, geral, homogênea, aplicada igualmente para todos, que, em definitivo não concentra seus esforços no grupo necessitado específico”.

os gastos e os serviços sociais público/estatais passem a serem dirigidos exclusivamente aos pobres”, e somente aqueles comprovadamente pobres, via “testes de pobreza” (SOARES, 2009, p. 79).

A concretização desses traços nas políticas públicas ocasionou o esvaziamento do setor público e, por conseguinte, o dismantelamento de seus serviços sociais que, além disso, fizeram-se acompanhar por um retrocesso histórico, qual seja, “o retorno à família e aos órgãos da sociedade civil sem fins lucrativos, como agentes do bem-estar social”. Essa situação implicou a renúncia explícita do papel do Estado em assumir sua responsabilidade na prestação de serviços sociais, sobretudo, na área da saúde e na política de educação, trabalho, assistência social, dentre outros, desregulamentando e flexibilizando os princípios e diretrizes constitucionais (SOARES, 2009, p. 79).

Depreende-se então que, nesse cenário, a política social é transformada, total ou parcialmente, em uma política focalizada, caracterizada pela segmentação e pela centralização no alívio da pobreza, com ações específicas, residuais, emergenciais e com baixa ou ausência resolutividade/efetividade e, que conseqüentemente caminhou a passos largos para o enfraquecimento ou rompimento com o princípio da universalidade da cobertura da proteção social a todos os cidadãos.

A esse respeito, Viana (2012, 60) ressalta que, com a implementação de políticas públicas de cunho neoliberal, passaram a coexistir duas tendências acerca do debate sobre o caráter universal e seletivo dessas políticas: “a tendência à universalidade e à progressividade, ou à seletividade, focalização e residualidade no atendimento às necessidades sociais”. A segunda tendência tem subsistido nas políticas sociais implementadas pelo governo brasileiro, como principal medida de racionalização dos gastos públicos, e não de atendimento eficiente e eficaz aos necessitados.

Assim, conforme síntese de Netto (2004 p. 71-72), a reestruturação do Estado significou

pesada transferência do patrimônio público-estatal para o grande capital pela via da privatização; drenagem de recursos privados e públicos para o capital parasitário-financeiro através das políticas de ajuste (financeira e tributária), o que, especialmente nos Estados periféricos e semi-periféricos, conduz a uma verdadeira quebra do poder estatal para financiar o enfrentamento da “questão social” (donde, por exemplo, a refilantropização da assistência); diminuição do

poder do Estado como regulador das relações capital-trabalho, pela via da flexibilização; apequenamento do papel econômico-indutor dos Estados periféricos e semi-periféricos, seja pela orientação que conduz à sua redução, seja pelo novo papel desempenhando pelas instâncias supra-nacionais do grande capital (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial); e por fim, amesquinamento da função desses Estados de fiadores de padrões de crescimento decididos “desde dentro”, pela via da desregulamentação (também sob o comando do grande capital, mediante organismos supra-nacionais como a Organização Mundial do Comércio).

Portanto, o processo, comumente denominado “reforma” do Estado, nos termos de Behring (2008), configura-se como uma verdadeira contrarreforma, tendo em vista que possui um conteúdo conservador e regressivo dos direitos sociais e trabalhistas conquistados pela classe trabalhadora.

Assim, ao delinear os principais aspectos da contrarreforma e capturar as mediações que a possibilitam, Behring (2008 a, p. 234) afirma que se “esteve diante de uma contrarreforma do Estado no Brasil, de natureza destrutiva, antinacional, antipopular e antidemocrática”.

Dessa forma, a contrarreforma apresenta uma crítica às reformas que vinham sendo propostas em um período marcado pelas políticas neoliberais, em específico, as políticas educacionais. Em decorrência, em vez de fortalecerem as instituições públicas que garantam o acesso do aluno e permanência na escola custeada pelo Estado, privilegiam a partilha com as instituições privadas, transformando educação em mercadoria.

A área da educação, portanto, não está alheia às mudanças que se processam na ordem capitalista e tende a ajustar-se às exigências demandadas pelo sistema hegemônico. Os novos modelos e propostas pedagógicas exigem que a escola acompanhe a evolução das tecnologias e das novas formas de organização do processo de trabalho. Vários estudos demonstram o processo de reformulação da educação, em seus diversos níveis e modalidades, realizado a partir da década de 1990.

A reformulação da política de educação constitui conteúdo de reflexão e análise no próximo capítulo, considerando a abordagem de Lima (2007). Segundo a autora essas reformulações tiveram, dentre outros objetivos, o alívio da pobreza, típica dos países periféricos, a difusão de um novo tipo de sociabilidade burguesa, e a constituição de uma promissora área de investimentos para o capital internacional.

Ademais, no que se refere à reformulação da política de educação profissional constata-se, contraditoriamente, no discurso da democratização do acesso, a persistência de política e programas que mais reforçam do que eliminam a dualidade estrutural e educacional, como se verá mais adiante.

## CAPÍTULO II

### ESTADO, POLÍTICA SOCIAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

#### **2.1 A Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: a persistência com a dualidade educacional**

Antes de adentrar os aspectos sociais, econômicos e ideopolíticos que alicerçam a dualidade, retoma-se a reflexão de Ciavatta e Ramos (2011) sobre o termo “dualidade educacional”.

Para o entendimento de como a dualidade estrutural e educacional vem se expressando e qual a sua configuração na atual realidade brasileira, é necessário ir às raízes sociais que a alimentaram ao longo dos séculos. Assim, na conjuntura da primeira década do século XXI e na estrutura secular da colonização e da implantação do capitalismo deve ser buscada a explicação para sua gênese e permanência<sup>11</sup> (CIVATTA; RAMOS, 2011; CUNHA, 2005 a).

Para Ciavatta e Ramos (2011, p. 28), a expressão “dualidade educacional”, apesar de ser amplamente utilizada pelos estudiosos da área da educação, a exemplo de Kuenzer (2006), Frigotto (1996, 1999; 2006), Ciavatta e Ramos (2011; 2012), dentre outros, requer alguns cuidados. Normalmente, os autores baseiam-se na “evidência das diferenças de qualidade, com cursos mais breves, de menor custo e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres”.

Todavia, as autoras advertem que, ao fazer uso da expressão dualidade educacional com “ênfase no resultado da distribuição desigual da escolarização”, faz-se necessário o estudo mais aprofundado “das bases materiais da sociedade, para que o que deve ser um conceito não seja tratado como antinomia” (CIVATTA; RAMOS, 2011, p. 28). As autoras explicitam, com essa reflexão que, para a compreensão dos fenômenos, “não se pode tomar a parte pelo todo, nem deixar de examinar os diversos aspectos que constituem a síntese de múltiplas determinações

---

<sup>11</sup> No entanto, pode-se considerar que a valorização do intelectual sobre o material ou manual é bem anterior a este tempo. Conforme informa Vasquez (2007, p. 37), “a atividade prática material, e particularmente o trabalho, era considerada no mundo grego e romano como uma atividade indigna dos homens livre e própria dos escravos. Ao mesmo tempo em que se rebaixava a atividade material, manual, exaltava-se a atividade contemplativa, intelectual”. Ainda segundo Vasquez, para Aristóteles, “a atividade prática material carece de significado propriamente humano” (p. 38).

de um fenômeno”, conforme assinala Marx (1977, p. 299, *apud* CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29).

O risco do uso do conceito de “dualidade educacional”, sem a identificação das particularidades históricas da totalidade do processo, para Ciavatta e Ramos (2011, p. 29), “conduz ao abandono da dialética, das mediações e contradições dos fenômenos sociais”.

De acordo com Cunha (2009, p. 19), a educação brasileira é herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial. O período em que o emprego da mão de obra escrava era utilizado para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou por produzir, ao longo da história, a ideologia de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um trabalho desqualificado, vil, insignificante, desprezível.

Conforme análise de autores, a resistência e o desprezo por esse tipo de trabalho e ofício configuraram a gênese do preconceito contra o trabalho manual que passou a ser centrado muito mais no tipo de inserção do trabalho na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da própria atividade em si. Os homens livres afastavam-se do trabalho manual para não deixarem dúvidas quanto a sua própria condição na sociedade, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social (SANTOS, 2000; CUNHA, 2000 b), configurando assim a divisão social do trabalho, um dos principais fundamentos da sociedade dividida em classes.

Com base no ideário propagado pelos ideólogos europeus<sup>12</sup>, segundo o qual o ensino de ofícios e manufatureiros contribuía para a formação da força de trabalho e, conseqüentemente, para a ascensão e consolidação da Revolução Industrial, os ideólogos brasileiros, preocupados com as conseqüências daquele movimento, na periferia do sistema capitalista, tratou de

estender, no Brasil, as relações capitalistas de produção, pela abolição da escravatura e a instituição do trabalho assalariado, imperativos do processo de acumulação de capital cujo ritmo era ditado, em parte, pelos países europeus (CUNHA, 2005 a, p.178).

Para tanto, a solução encontrada foi promover a educação dos trabalhadores e de seus filhos, mas não era qualquer educação, era o ensino profissionalizante. O

---

<sup>12</sup> Sobretudo, os fundadores da economia política burguesa: Smith, Say e Malthus (CUNHA, 2005 b, p. 178).



principal objetivo era a “produção de uma mercadoria especial, a força de trabalho, conformada técnica e ideologicamente à produção em que se dava a reprodução do capital, motor do processo de desenvolvimento da sociedade capitalista” (CUNHA, p. 2005 a, p. 179).

Esse processo foi reiterado no regime republicano, com a criação das escolas de artífices e aprendizes. Nas considerações apresentadas na introdução do decreto que as criou, anunciava-se claramente que o governo central, com o discurso do atendimento, ou melhor, sob a bandeira do assistencialismo, objetivou ministrar a instrução primária (intelectual) e profissional (técnica) a uma determinada clientela (KUNZE, 2009).

Fernandes (2008), ao analisar as primeiras iniciativas dos governantes do regime republicano, avalia que alguns ensaios de reforma tinham inspiração nitidamente progressista e antitradicionalista. Todavia, algumas questões impediram que essas inspirações se concretizassem: faltou aos governantes convicções e coerência ideológica revolucionária suficientemente profunda para submeter essas reformas a mudanças radicais e à criação de novas instituições democráticas. Esta situação, segundo Fernandes (2008, p 107), criou uma contradição, que logo se iria revelar um dos focos mais ativos da instabilidade do regime republicano:

de um lado, impunha-se naturalmente a necessidade de educar as massas populares, egressas da antiga ordem escravocrata e senhorial sem nenhum preparo para que pudessem participar de uma ordem social legalmente igualitária. De outro, fez-se sentir a incapacidade dos governos em atender efetivamente a essa necessidade. .

Nessa particularidade, a política de formação de trabalhadores no Brasil constituiu-se historicamente com base na dualidade estrutural,

uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho, traduzida no *taylorismo-fordismo* como ruptura entre atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro (KUENZER, s.d., p. 366).

Assim, com as funções e as racionalidades que regem o modelo de produção *taylorista/fordista*, de um lado, planejamento e supervisão, de outro, execução, fincam-se as trajetórias educacionais e a continuidade das escolas diferenciadas para públicos distintos.

O governo Vargas teve dois traços fundamentais: a centralização e o autoritarismo. Além disso, foi um período marcado pela edição de duas Constituições e duas reformas educacionais. A reforma Francisco Campos (1931-1932), ainda na vigência do governo provisório e a reforma Gustavo Capanema, que criou as Leis Orgânicas do Ensino, tiveram origem no Estado Novo (1942-1946) (VIEIRA; FARIAS, 2011). Posteriormente, na década de 1940, surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senac) e o Serviço Nacional de Aprendizagem (Senai), ambos com vistas a atender às demandas do crescente desenvolvimento industrial, pautado no paradigma *taylorista-fordista*. Portanto, no auge do Estado Novo, o dualismo ganhou uma estrutura orgânica legal.

As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário, na gestão do ministro Gustavo Capanema, “determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30). Dessa forma, com a reforma Capanema, o sistema educacional brasileiro não só manteve como acentuou o dualismo que distinguiu a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares<sup>13</sup>.

A equivalência entre os ensinos secundários e técnico foi restabelecido com a promulgação de conjunto de “leis de equivalência”<sup>14</sup> que assegurou o direito de matrícula nos cursos clássico e científico, antes reservado à elite, aos egressos dos cursos industrial, comercial ou agrícola. Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, aconteceu a equivalência plena, podendo os concluintes do colegial técnico candidatarem-se a qualquer curso de nível superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Com a LDB/1961, pela primeira vez, a legislação educacional reconheceu a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre cursos profissionalizantes e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos.

---

<sup>13</sup> Com a reforma Capanema, foram criados cursos de acordo o público a ser atendido: Para as elites, foram criados os cursos médios de segundo grau, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. Com as Leis Orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa também a contar com alternativas em nível médio de segundo ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior (KUENZER, s.d., p. 367).

<sup>14</sup> “São as leis de equivalência: Lei nº 1.076/1950; Lei nº 1.821/1953; Lei nº 3552/1959; e a LDBEN, Lei nº 4.024/1961” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

Contudo, embora a “leis de equivalência” tenham sido um inequívoco avanço, no entender de Kuenzer (s. d., p. 368), não superou a dualidade estrutural, posto que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para clientela distintas.

Durante o regime militar, houve avanços dos processos de urbanização e de industrialização, iniciados nos anos de 1930 e acelerados durante o governo Juscelino Kubitschek. Aumentou o ritmo de desenvolvimento econômico, e o país ingressou na fase do chamado “milagre econômico”. Grandes obras foram criadas no período – Ponte Rio Niterói, Rodovia Transamazônica e construção de usinas nucleares. Esse contexto indicava a possibilidade da inserção do Brasil na agenda das grandes economias mundiais. A crise do petróleo (1973), porém, provocou uma recessão no ritmo do desenvolvimento, despertando, mais uma vez, insatisfação em vários segmentos sociais (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 146).

Para a política educacional, o regime militar significou uma clara inflexão na política existente. Sob a égide da ditadura, grandes reformas foram empreendidas, por meio de amplo conjunto de decretos-lei. Dentre tantos instrumentos legais, destacam-se dois: o que regulamentava a reforma universitária, instituindo os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (Lei nº 5.540/68, e a que fixou novas diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus (Lei nº 5.692/71).

A reforma universitária tinha por finalidade oferecer respostas às crescentes demandas pelo ensino superior tanto pela sociedade como pelos empregadores. Já a reforma do ensino de primeiro e segundo graus pretendia atingir um duplo objetivo: “o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

Todavia, a grande novidade da reforma do ensino fundamental e médio, foi a Lei nº 5.692/1971, de pretender introduzir a profissionalização nesse nível da educação. Contudo, apesar da ousadia e abrangência da lei, “a proposta fracassou<sup>15</sup> em seus principais objetivos” (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 163).

---

<sup>15</sup> Conforme Vieira e Farias (2011, p. 163 *apud* FREITAG, 1987) as razões do fracasso da reforma do primeiro e segundo graus teriam sido decorrentes de vários fatores: “um deles, certamente, foi o total despreparo físico, humano e ideológico das escolas para assumir tarefa que a lei autoritariamente impusera (nenhuma das categorias envolvidas nesse processo de reforma educacional tinha sido consultada). Faltavam instalações de oficinas, professores (profissionais) preparados para ‘profissionalizarem’ as crianças e adolescentes assim como não havia os recursos financeiros nem foram feitos os esforços devidos para canalizar recursos e tornar funcional tal proposta”.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 33), ao analisarem a repercussão da obrigatoriedade da profissionalização do segundo grau, introduzida pela Lei nº 5.692/71, afirmam que, de fato, a dualidade educacional de nível médio poderia ter sido superada. No entanto, a “resistência de alunos e seus pais mediante a ameaça a implantação do ensino profissional, na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior”, associada às pressões de instituições de formação profissional, de representantes da burocracia estatal e dos empresários e dos próprios estudantes inviabilizou a superação da dualidade. A este respeito, a reflexão de Fernandes (2008, p. 108) é importante para o entendimento das sucessivas mudanças que ocorreram no campo da educação profissional. O autor alega que, nessa esfera, como em outras, “os móveis egoístas de alguns setores da população (as classes conservadoras e uma parcela das classes médias) tendem a prevalecer sobre as necessidades essenciais da sociedade brasileira como um todo”.

Em vista dessas resistências, algumas providências foram tomadas, a fim de amenizar as reações advindas de frações da classe burguesa. De imediato, foram as seguintes: ajustamentos no currículo das escolas e flexibilização na habilitação técnica dos cursos. Posteriormente, como solução definitiva, foi promulgada a Lei nº 7.044/82, que extinguiu a profissionalização obrigatória no segundo grau, restabelecendo o dualismo estrutural (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

Tais manifestações e contradições, próprias de cada época, são derivadas da forma como se vive e se organiza a sociedade. Da mesma forma, “produzem-se os discursos, suas justificativas e seus termos próprios para expressar o poder e suas determinações” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 14).

A correlação de forças travada no âmbito da política de educação que define a permanência ou a superação da dualidade educacional, como se pode verificar, ultrapassa regimes ditatoriais e democráticos, governos civis e militares e, em cada contexto sócio-histórico essa disputa é materializadas em documentos legais como constituições, leis orgânicas e decretos, os quais evidenciam interesses econômicos, político-pedagógicos, e ideo-políticos em disputa.

Depreende-se, portanto, que a dualidade educacional entre o ensino médio e a educação profissional não é uma problemática só conjuntural, mas também estrutural que, na história brasileira, expressa-se pela reprodução das relações de desigualdades entre as classes sociais, tendo em vista que a imensa desigualdade educacional é uma das formas de manifestação

da forma de constituição de nossa formação histórica, de modernização conservadora, de interdependência e dependência associada ao grande capital, de democracia restrita e de processos de revolução passiva e de transformismo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.11).

No entendimento de Cunha (2005 b, p. 181), “a mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil foi, sem dúvida, a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau”, expressa na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. No aspecto político-legal, segundo o autor, a promulgação da referida lei, representou o resultado de um embate ideo-político que culminou com a

a vitória de uma corrente de pensamento que propugnava, dentro do Ministério da Educação, pela profissionalização universal e compulsória do ensino médio, numa especialização estrita dos estudantes conforme as ocupações existentes no mercado [...]. Para a corrente de pensamento que se impôs, o ensino técnico industrial foi o modelo implícito do novo ensino médio profissionalizante (p. 182).

Acerca da articulação e vitória ideo-política e político-pedagógica da corrente<sup>16</sup> que propôs o modelo, princípios e diretrizes da política de educação profissional de 1971, Cunha (2005 b), declara que ela se deveu ao

grande prestígio que as escolas industriais angariaram, especialmente as da rede federal, tanto pela qualidade do ensino profissional nela ministrado, quanto, paradoxalmente, pela função propedêutica que desempenhavam [...]. Para o autor, essa função era a que se pretendia atenuar no colegial secundário, mas eram os estudantes de cursos superiores, oriundos das escolas técnicas industriais, que se destacavam dentre os demais (p. 182).

A respeito do resultado desse embate político, a análise empreendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 34) refere-se à repercussão da inflexão produzida pela Lei nº 7.044/82. Diferentemente, nas escolas técnicas federais, ela promoveu o retorno da valorização do tipo de “formação por elas desenvolvida, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, voltado para formação e habilitações profissionais específicas.”

Dessa forma, a Lei nº 7.044/82 representou o esvaziamento do ensino profissionalizante do segundo grau nas instituições privadas e também nas demais

---

<sup>16</sup> Segundo Cunha (2005 b, p. 182), a corrente derrotada “condenava à especialização na formação profissional (por razões econômicas e sociais), no reconhecimento como positiva da função propedêutica do ensino médio, na necessidade de se atualizar o conceito de educação geral centrada na ciência e tecnologia, assim como na proclamação da desejabilidade da formação profissional mediante associação de escola e trabalho”.

instituições públicas, as quais argumentavam a impossibilidade de implantação da lei anterior. Por outro lado, as escolas técnicas, retomaram a sua tradição de formar técnicos de segundo grau com qualidade, respaldadas e reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade, o que as isentava de quaisquer questionamentos sobre o seu papel econômico e social (CUNHA, 2005 b; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Até a década de 1980, no interior das instituições de educação profissional a pedagogia<sup>17</sup> *taylorista-fordista* ainda era hegemônica, visto que na concepção de Kuenzer (s. d., p. 369-371).

esta pedagogia teve e continua tendo por finalidade [...], atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho, marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classes bem definidas, que determinavam as funções a serem exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais.

Assim, o aprendizado privilegiou “as formas de fazer para uma ocupação definida, para atender às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica” (KUENZER, s. d., 371).

No final do século XX e início do século XXI, o processo de globalização da economia e a reestruturação produtiva, bem como as novas tecnologias de informação no contexto das políticas neoliberais impulsionam novas formas de controle do capital sobre o trabalho.

Neste contexto, novas formas de organização do processo de trabalho, as formas tradicionais de educação profissional, baseadas no *taylorismo-fordismo*, vão sendo transformadas, porque a educação não é alheia às mudanças que se processam na ordem capitalista e tende a ajustar-se às exigências demandadas por esta última, de forma que dos novos modelos e propostas pedagógicas, é exigido

---

<sup>17</sup> Kuenzer (s.d., p. 370), considera que o princípio educativo que determinou o projeto pedagógico de formação profissional para atender às demandas deste tipo de organização *taylorista/fordista* deriva-se de uma determinada concepção de qualificação profissional que a concebe como resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida, complementada com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandadas pelo posto de trabalho. Esta concepção, completa a autora, fundamentou os cursos de treinamentos das empresas e de qualificação profissional das agências formadoras, o desenvolvimento que competências intelectuais superiores e o domínio do conhecimento científico- tecnológico não se põe para os trabalhadores.

acompanhar a evolução das tecnologias e das novas formas de organização do processo de trabalho.

Com a economia globalizada e o advento da reestruturação produtiva do capital o mercado passou a exigir do trabalhador um novo tipo de qualificação com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível, dentre elas, destaca-se

a capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos e linguagens incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral; através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho [...] KUENZER, s.d., p. 372).

Os processos de trabalho de base rígida vão sendo substituído pelos de base mais flexível. O objetivo final é a capacidade para lidar “com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de modo a atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade” (KUENZER, s. d., p. 373).

Para Rummert (2013) a marca dual, no que tange ao acesso desigual ao conhecimento, permanece atuais. No entanto, apresenta-se sob novas formas, ou melhor, em novas configurações<sup>18</sup>, a qual denomina “dualidade de novo tipo”. O novo, na atual forma histórica de dualidade educacional é,

constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações às quais têm acesso as burguesias (p. 62).

Para (RUMMERT, ALGEBAILLE e VENTURA, 2013, p. 723) a produção de uma multiplicidade de oportunidades formativas, obscurece “cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade”

---

<sup>18</sup> Para Rummert; Algebaile; Ventura, (2013, p. 723), “ao longo da história brasileira, a dualidade educacional mantém-se, posto ser expressão da dualidade estrutural fundante do modo de produção capitalista. Porém, em diferentes contextos ela assume novas reconfigurações: inicialmente, a ausência efetiva de acesso à escola para a maioria da classe trabalhadora; a seguir, as ofertas formalmente diferenciadas de percursos escolares para as burguesias e para a classe trabalhadora. Atualmente, verifica-se a democratização de acesso a todos os níveis de certificação, mantendo-se a diferença qualitativa entre os percursos da classe trabalhadora e os das classes dominantes”.



De acordo com as autoras, a dualidade estrutural de novo tipo organiza-se em três grandes grupos: o primeiro diz respeito a programas<sup>19</sup> dirigidos à ampliação do ingresso, reinserção, permanência e conclusão da escolarização regular obrigatória; o segundo inclui cursos e programas<sup>20</sup> dirigidos à ampliação da escolaridade de jovens e adultos e; por último o terceiro é constituído por programas<sup>21</sup> de financiamento educacional que vêm influenciando significativamente a expansão de vagas e multiplicação de alternativas formativas no ensino médio, na educação profissional e no ensino superior.

Dessa forma, verifica-se a continuidade da “manutenção da desigualdade no próprio processo de democratização da escola” (RUMMERT, ALGEBAILLE e VENTURA, 2013, p. 724), e ao avaliar as recentes mudanças no campo da política de educação, sobretudo, a partir da década de 1990, as autoras consideram que,

ocorrem mudanças nas condições de permanência, de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificação, mas elas se dão como um modo particular de produção de uma dualidade de novo tipo, que se expressa, entre outros aspectos, nas distinções entre redes municipais, estaduais e federal, e, no seu interior, entre vários modelos e modalidades; nos variados padrões de oferta das redes privadas; na multiplicidade de oportunidades formativas que recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, as quais, em conjunto, ressignificam a marca social da escola, cujo caráter classista é encoberto pelo discurso inclusivo (RUMMERT; ALGEBAILLE ; VENTURA, 2013, p. 724-725).

## **2.2 O Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e o de nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004): manutenção ou possibilidade de superação do dualismo educacional**

Nos marcos da contrarreforma do Estado foram implementadas políticas de educação profissional, a partir de meados da década de 1990, conforme exposto no

<sup>19</sup> Nesse grupo, destacam-se os “programas articulados entre eles por meio da vinculação entre escolarização e concessão de renda mínima: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) e Bolsa Família, os que se destinam à ampliação da jornada escolar: Segundo Tempo e o Mais Educação, dentre outros que promovem a permanência e a conclusão do ensino fundamental [...]” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 726).

<sup>20</sup> Esse grupo envolve “oferta de cursos e exames de educação de jovens e adultos (EJA) pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, bem como variados programas governamentais voltados à realização de processos formativos com durações e conteúdos diversos. Destacam-se programas: Programa Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado, Programa Agente Jovem e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), dentre outros, também sistemas de exames com certificação – Exame Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific)” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 728-729).

<sup>21</sup> Destaca-se nesse grupo “o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), ambos voltados para concessão de crédito estudantil para ingresso em instituições privadas de ensino superior, bem como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 729-730).



capítulo anterior. Nesta seção, proceder-se-á a uma análise das principais alterações e os principais eixos políticos e legais desse processo, a fim de evidenciar a predominância de traços de continuidades ou de novidades em relação à política de educação profissional brasileira, com destaque para dois instrumentos legais: os decretos nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004).

A seguir são apresentados os pontos mais relevantes referentes aos dois decretos.

O Decreto nº 2.208/1997 instituiu a chamada reforma da educação profissional, ainda durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). A publicação desse documento provocou tensões e manifestações, sobretudo dos trabalhadores e intelectuais que atuam na educação profissional, acerca do seu principal eixo qual seja: a desarticulação entre ensino médio e formação profissional.

O Decreto nº 2.208/1997 foi editado em substituição ao Projeto de Lei nº 1.603/96 que tramitava no Congresso Nacional. O referido projeto de Lei, na avaliação de Kuenzer (2001, p. 66), refletia a política neoliberal que caracterizava o Estado brasileiro naquele momento histórico, e, era a expressão

superestrutural da reorganização produtiva, por meio da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia, que exige racionalização do uso dos recursos finitos, redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade no sistema produtivo.

A este respeito, Frigotto; Ciavatta e Ramos (2012, p. 21) declaram que esse decreto expressava “a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classe e do dualismo da educação”.

O Decreto 2.208/1997 regulamentava o art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases, que trata especificamente da educação profissional. O artigo 3º do decreto estabelecia os três níveis de ensino da educação profissional:

a) básico, destinado à qualificação e a reprofissionalização de trabalhadores independentemente de escolaridade prévia;

b) técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida pelo decreto;

c) tecnológica, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica destinados a egressos do ensino médio.

De acordo com o artigo 1º, incisos I, II, III e IV do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), a educação profissional deveria ser um ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho. Descrevia que a educação profissional tinha a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral, independentemente do nível de escolaridade que possuísem no momento de seu acesso; habilitar para o exercício de profissões, quer de nível médio, quer de nível superior; e por último, promover a atualização nas áreas de tecnológicas voltadas para o mundo do trabalho.

As mudanças empreendidas por esse dispositivo legal ocorrem, sobretudo, na oferta de cursos técnicos de nível médio, que, desenvolvidos separadamente do ensino médio, passaram a ser oferecidos, em larga escala, por instituições privadas, o que caracterizou uma verdadeira mercantilização dessa modalidade de ensino.

A citação, a seguir, revela outros aspectos advindos da edição do Decreto nº 2.208/97 e de outros dispositivos que engendraram a reforma da educação profissional no Brasil:

o Decreto nº 2208/1997 e outros instrumentos legais (como a Portaria nº 646/1997) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (...) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25-26).

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto nº 2208/1997 “tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25-26).

Naquele contexto, o debate teórico e ideo-político travado a respeito da revogação do Decreto nº 2.208/1997 e na direção da construção do Decreto nº 5.154/2004, promulgado durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em julho de 2004, registrou a participação de atores que foram, desde o início, partícipes desse processo, a exemplo de intelectuais e estudiosos reconhecidos: Frigotto, Ciavatta e Ramos. Atualmente, além desses, destacam-se também importantes contribuições de José Rodrigues (2005) e de Rummert (2013) para essa temática. Suas pesquisas

e produção intelectual tornaram-se referências para estudantes e profissionais interessados na compreensão dos eixos ideo-políticos e dos interesses em disputa referentes à política pública de educação profissional brasileira.

No transcorrer das discussões que antecederam a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), três posições se destacaram. A primeira defendia a revogação do Decreto nº 2.208/97 e indicava a elaboração da política de ensino médio e educação profissional, tendo como referência a lei em vigor (Lei nº 9.394/1996); (BRASIL, 1996); por outro lado, refutava a opção de concretizar mudanças mediante outro decreto, porque configuraria a continuidade do caráter autoritário e impositivo do governo precedente. Uma segunda posição propunha a manutenção dos termos do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) com pequenas alterações. Por fim, para a terceira posição, prevaleceu a ideia da revogação do decreto de 1997 e a promulgação de um novo decreto, conforme análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Esta última posição, dentre os três apresentadas, ia ao encontro do processo de discussão que estava sendo desenvolvido e caminhava para o entendimento de que a simples revogação do Decreto nº 2.208/1997 não garantiria a implementação de uma nova concepção de educação profissional e tecnológica.

Assim, conforme entendimento do grupo que esteve à frente das discussões e de formulação do decreto, essa era a solução possível, de acordo com o resultado de reuniões, debates e audiências com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 23),

todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou forma em uma via de mão única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

Os debates envolveram a sociedade civil organizada — educadores, formuladores, dirigentes e consultores de sindicatos, de organizações não governamentais, dos segmentos empresarial e governamental — em diferentes propostas de política pública para o ensino médio e profissional, durante todo o ano de 2003, até a aprovação do Decreto nº 5.154, em julho de 2004 e exigiu dos participantes,

uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um o governo com opção e força de corte revolucionário, ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com o projeto nacional popular de massa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26-27).

Naquele contexto, orientado pela segunda posição, em uma complexa acumulação de forças, o Decreto nº 5.154/2004 foi gestado e aprovado. Fruto de acirradas disputas e, por isso mesmo, é considerado pelos autores um “documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos precisa ser compreendidos nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26-27).

O Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, regulamentou o parágrafo 2º do artigo 30 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação e revogou, em seu artigo 9º, o Decreto nº 2.208/97, até então o principal instrumento legal que regulamentava a educação profissional no país.

O Decreto nº 5154/04 mantém a possibilidade do ensino médio concomitante ao ensino técnico e não uma ruptura entre ensino médio e ensino técnico conforme previa o Decreto nº 2.208/97, elaborado pelo governo Fernando H. Cardoso.

Os estudos sobre os dois decretos evidenciam um conjunto de contradições, limites e tensões presentes no Decreto nº 5154/04 em relação ao Decreto nº 2.208/97.

Jose Rodrigues (2004; 2005) apresenta alguns pontos do decreto de 2004, que merecem atenção, a saber: caráter antidemocrático, acomodação e conciliação de interesses em conflitos, relação entre o revogado Decreto nº 2208/1997 e o novo Decreto nº 5.154/2004, da persistência da dualidade estrutural, travestida por uma multiplicidade de possibilidades entre ensino médio e formação profissional, verticalização da educação profissional até o ensino superior.

No que se refere ao aspecto antidemocrático, Rodrigues (2004) informa que se o decreto de 1997 ocorreu de forma unilateral, de cima para baixo, ao analisar o decreto editado pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva, Decreto nº 5.154/2004, constatou-se que os métodos e procedimento legais adotados não diferencia-os, neste sentido, afirma que o Presidente Lula da Silva “seguiu as lições do professor FHC” (RODRIGUES, 2004, p. 2), adotando o viés antidemocrático e retrógrado da Política de Educação Profissional, ainda no seu primeiro ano de governo.

No tocante à análise de que o Decreto nº 5.154/2004 traduz-se na prática, em uma política de acomodação de interesses, Rodrigues (2004, p. 1) argumenta que a nova reforma dá um salto de “40 anos adiante na educação brasileira” (2004), p.1), pois “se o Decreto nº 2.208/97 reproduzia de certa forma, a reforma Gustavo Capanema de 1942. Por outro lado, o Decreto nº 5.154/2004 parece inspirar-se na lei 7.044/1982 [...] “deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982”.

Outro aspecto identificado por Rodrigues (2004, p. 1) é a adequação do Decreto de 2004 “a características mais importantes do atual padrão de acumulação: a flexibilidade”, porque mantém a formação concomitante, interna e externa, agregando agora, a formação integrada.

O Decreto nº 5.154/2004 prevê o desenvolvimento da educação profissional mediante cursos e programas, em três planos: formação inicial e continuada dos trabalhadores, integrada com a educação de jovens e adultos, educação profissional de nível médio, educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação.

Dando continuidade à sua análise a respeito do debate da continuidade ou ruptura com a dualidade estrutural e educacional, Rodrigues (2005, p. 261) declara que “se o Decreto 2.208/1997 recriara explicitamente a dualidade no ensino, o Decreto nº 5.154/2004, reconhece a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional”. E para fundamentar a sua afirmação cita o artigo 4º § 1º, a saber:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I — *integrada*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental (...); II — *concomitante*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio (...) podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino; b) em instituições de ensino distintas; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade; III — *subseqüente*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004 *apud* RODRIGUES, 2005, p. 266, grifos inseridos).

O debate sobre o Decreto nº 2.208/1997 e do Decreto nº 5.154/2004 ainda não findou. Autores que discutiram a regulamentação que restabeleceu a articulação ensino médio e profissional continuam argumentando se, apesar das alterações na legislação, é possível afirmar que a integração ocorreu no cotidiano das instituições e nos programas e ações governamentais, por meio da política social. José

Rodrigues (2005), Rummert (2013) Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012) e Kuenzer (2011) e Teixeira (2012) apresentam ricas reflexões, críticas e posicionamentos sobre esta problemática.

Para Rodrigues (2004, p. 9), a revogação do Decreto nº 2.208/1997, pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, representou o cumprimento de um compromisso de campanha e o fez mediante a publicação do Decreto nº 5.154/2004, “que apenas reconhece como reconhecia a lei nº 7.044/1982, a dualidade social e escolar e busca acomodar, de forma mais flexível que o decreto 2208/1997, os interesses antagônicos em luta”.

Assim, ao analisar a edição do Decreto nº 5.154/2004 no contexto da reestruturação e da mundialização do capital, verifica-se a predominância de oferta de cursos com percursos variados e flexíveis, aligeirados, regulamentados, pelos decretos já citados, os quais vêm redefinindo a dualidade educacional, “conferindo-lhe novos processos de destituição de direitos que reafirmam a marca social da escola, ou seja, seu caráter de classe (RUMMERT, 2013, p. 62).

No cenário atual, Amorim (2013) em sua pesquisa de doutorado intitulada *A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira*, concluiu que o processo de criação dos institutos federais reforça a dualidade, ou seja, “constitui uma política que, para além da significativa expansão da educação profissional no Brasil e da sua valorização, tenciona consolidar a educação profissional tecnológica como um sistema de ensino paralelo ao ensino secundário e acadêmico” (AMORIM, 2013, p. 218).

Dessa forma, a autora declara que a “nova institucionalidade” não apresenta,

uma nova concepção, para a superação da dualidade educacional, ao contrário contribui para a persistência quando retoma um antigo projeto em que o atendimento às demandas do processo de produção capitalista por trabalhadores qualificados, o desenvolvimento regional, a igualdade de oportunidades de acesso à escola e a diferenciação do ensino superior, mostram-se presentes. Trata-se de um projeto de diferenciação da escola, que contribui para manter as desigualdades sociais (AMORIM, 2013, p. 218).

Constata-se se que as reformulações da política expansionista da educação profissional iniciadas, na década de 1990, manifestaram um continuísmo das ações educacionais, sobretudo, no aprofundamento da dualidade educacional e estrutural, precarização do ensino e das condições de trabalho, e ainda, a privatização, mercantilização e tecnificação do ensino e retorno da teoria do capital humano, com

a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) – Lei nº 12.513/2011.

### **2.3 A política de expansão e reestruturação da rede de educação profissional e tecnológica no Brasil: tecnificação e mercadorização do ensino**

A mundialização do capital é considerada por Chesnais (1996, p. 34) um processo resultante de dois movimentos conjuntos, interligados, mas distintos:

o primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980.

A nova configuração do capital efetiva-se pela ação articulada entre grandes grupos industriais transnacionais e o mundo das finanças. A esfera financeira representa o posto avançado do movimento de mundialização do capital. Ela conta com o

suporte de instituições financeiras que passaram a operar com o capital que rende juros (bancos, companhias de seguro, fundos de pensão, fundos mútuos e sociedades financeiras de investimentos), apoiadas na dívida pública e no mercado acionário das empresa (IAMAMOTO, 2007, p. 107).

Segundo Iamamoto (2007, p. 109), o processo de dominação do capital sobre os Estados nacionais é impensável sem a intervenção política e o apoio efetivo desses Estados, pois, conforme a autora, “só na vulgata neoliberal o Estado é externo aos mercados”. Decorre que o sucesso dos mercados só é possível mediante ativa intervenção das instâncias políticas dos Estados nacionais, viabilizada pelos tratados internacionais como o *Consenso de Washington*, o *Tratado de Marrakech*, que criou a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Acordo do Livre Comércio Americano (ALCA), e o *Tratado de Maastricht*, que promoveu a unificação europeia. Esse conjunto de organismos internacionais configura-se como um quadro jurídico e político da liberalização e da privatização, pelos agentes financeiros do conjunto dos países da União Europeia (IAMAMOTO, 2007).

Para tanto, uma onda de inovações ocorreu nos serviços financeiros para produzir não apenas interligações globais, bem mais sofisticadas, mas também



novos tipos de mercado financeiros baseados na securitização, nos derivativos e em todo tipo de negociação de futuros. Para Harvey (2011, p. 41), a “neoliberalização significou, em suma, a financeirização de tudo”, o que aprofundou o domínio das finanças sobre todas as outras áreas da economia, sobre o aparato de Estado e sobre a vida cotidiana.

Nesse cenário, de acordo com Iamamoto (2007, p. 107),

o que fica obscurecido nesta nova dinâmica do capital é o seu avesso: o universo do trabalho – as classes trabalhadoras e suas lutas, que cria riqueza para outros, experimentando a radicalização dos processos de exploração e expropriação.

É evidente que o fenômeno da mundialização e da financeirização interfere nos Estados nacionais, ditando e comandando as diretrizes e as ações para as políticas públicas.

Nesse contexto de mudanças, interessa especialmente a este estudo, como aproximação ao objeto, a análise de processos vinculados ao eixo trabalho, capital e educação profissional, como a tecnificação e mercadorização da educação e do conhecimento no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Para Guimarães (2004 *apud* ARANHA, 2012, p. 411), o tecnicismo educacional

tem como princípio a eficiência e a produtividade e, nessa perspectiva, o processo educativo deve ser organizado de maneira tal que se torne objetivo e operacional. Pode-se dizer que o sistema educacional, que tem por base o tecnicismo, caracteriza-se, principalmente, por uma visão economicista (ensino voltado para o atendimento das necessidades do mercado) e imediatista em que a formação voltada para o posto de trabalho/perfil profissional e desvinculada dos problemas fundamentais da realidade e da sociedade.

Nas décadas de 1960 e 1970, a educação profissional foi reconhecida pelo Banco Mundial (BM)<sup>22</sup>, como um fator de grande importância para o crescimento econômico dos países. O ensino profissionalizante foi percebido como estratégia de provimento de qualificação de técnicos para o setor produtivo. Esse entendimento fez que essa modalidade de ensino obtivesse prioridade nos projetos do banco. As escolas técnicas federais e as agrotécnicas foram então contempladas com

---

<sup>22</sup> Conforme Torres (2000), o modelo educativo que o BM propõe é um modelo essencialmente escolar com duas grandes ausências: professores e pedagogia. O modelo escolar configura-se em variáveis observáveis e quantificáveis, o que não comporta aspectos especificamente qualitativos, ou seja, os que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação.



financiamento tanto pelo Banco Mundial como pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (FONSECA, 2000; OLIVEIRA, 2006).

Segundo Oliveira (2006), a justificativa para esse interesse, dentre outros fatores, era atender à necessidade de as economias em desenvolvimento disporem de mão de obra flexível, capaz de adequar-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho tendo em vista as necessidades do mercado.

Mesmo considerando a importância do ensino profissionalizante para os países em desenvolvimento, o Banco Mundial impõe uma série de recomendações na implementação da política de educação profissional pelo Estado, orientando-se claramente pelo princípio da subsidiariedade, pois,

só em situações nas quais os indivíduos não possam financiar o seu próprio treinamento caberá ao Estado intervir, garantindo a formação deles. Outro caso no qual admite-se a necessidade de intervenção do Estado refere-se às instituições nas quais a própria iniciativa privada não tenha condições de atender às demandas existentes. Assim, o Estado deve colaborar com a iniciativa privada, garantindo as condições para que esta possa oferecer uma formação eficiente aos aprendizes. O terceiro caso o qual justifica-se a intervenção do poder público, ocorre da necessária garantia de uma nova formação aos trabalhadores desempregados, em virtude das mudanças ocorridas na economia (OLIVEIRA, 2006, p. 83-84).

A esse respeito, Oliveira (2006), analisa que, no entendimento do Banco Mundial, há uma incapacidade de adequação desse tipo de ensino ofertado pelo poder público às mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Além disso, na avaliação do BM, os cursos oferecidos pelas instituições públicas de ensino profissionalizante “são longos, com duração entre três e cinco anos, e, portanto, não se adéquam às necessidades atuais” (OLIVEIRA, 2006, p. 84). O Banco Mundial ainda recomenda que a educação profissional seja ministrada após o término do ensino secundário. Essa orientação, conforme já discutido, promove a fragmentação da educação profissional com a separação do ensino propedêutico com o ensino técnico e com a modularização e flexibilização do currículo.

Nesse cenário, para os representantes dos organismos internacionais, incluindo o Banco Mundial e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), o melhor avaliador e orientador dos recursos humanos para o desenvolvimento econômico é o próprio empresariado, que conhece as reais necessidades do setor produtivo. Para esses organismos, a iniciativa privada é muito mais competente para realizar a qualificação profissional, pois o Estado é incapaz de

direcionar a formação profissionalizante de trabalhadores para a necessidades do mercado. Assim, para o Banco Mundial, o mais apropriado é assegurar ao empresariado o controle da formação de novos trabalhadores, pois,

em geral, o treinamento proporcionado por iniciativa da empresa é o meio de maior custo/eficiência para o desenvolvimento das aptidões dos trabalhadores. Em comparação, na maioria dos países, o treinamento proporcionado pelo governo em centros estatais e especialmente o ensino profissionalizante revelaram-se caros e em muitos casos dotaram os participantes de pouco mais do que algumas aptidões comerciáveis (BANCO MUNDIAL *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 87).

Com base na crítica sobre a intervenção estatal na oferta do ensino profissionalizante, o Banco Mundial faz as seguintes proposições:

seria preciso encontrar fórmulas para reorientar as instituições públicas de treinamento, em atenção às demandas dos consumidores e do mercado. Muitas vezes, a melhor maneira a fazer isso consiste em transferir o financiamento público daqueles que proporcionam treinamento para o lado da demanda do mercado, possibilitando à população alvo de trabalhadores comprarem treinamento num ambiente onde existe concorrência entre fornecedores alternativos (BANCO MUNDIAL *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 87).

As políticas e as recomendações dos organismos internacionais estão imbricadas com a expansão do ensino privado e com o processo de contrarreforma do Estado no Brasil assentado no tripé de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como portador da racionalidade social, política e econômica necessária. Essas orientações agravam-se no contexto de minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas.

Segundo Torres (2000), a educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula, o professor, mais um insumo, e a aprendizagem, o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo valoriza-se em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem e seu custo.

No âmbito dessa racionalidade econômica, social, administrativa e pedagógica, a educação profissional brasileira tem incorporado as sugestões e recomendações dos organismos internacionais. Para Oliveira (2006, p. 104), a política de educação no Brasil

incorporou perfeitamente as sugestões de seletividade de clientela e de duração dos cursos profissionalizantes feitas pelas agências multilaterais. Tanto a Cepal como o Banco Mundial encaram serem os setores com maior risco de exclusão ao público-alvo para o qual devem estar voltados os investimentos públicos de qualificação profissional.

Conforme análise de Oliveira (2006), a Cepal e o Banco Mundial indicaram para quais públicos a educação profissional brasileira deve ser priorizada:

para a Cepal, aos trabalhadores de pequena e médias empresas, os trabalhadores do setor informal, os desempregados e os recém-ingressantes no mercado de trabalho que não dispunham de qualificação, e o Banco Mundial, ao ater sua atenção nos desempregados, levaram o governo brasileiro a assumir que a qualificação deveria ser direcionada para os setores em risco de exclusão social (OLIVEIRA, 2006, p. 106).

Os estudos demonstram que a atuação dos organismos internacionais na política de educação não é nova, pois data dos anos de 1960. Novas são a natureza e a dimensão da sua influência, tanto nas decisões relacionadas ao financiamento (volume de recursos) quanto no impacto gerado em decorrência de suas orientações nas reformas educacionais.

Outro ator que não se deve desconsiderar é o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Na década de 1990, essa instituição também interferiu, com propostas e recomendações que redirecionaram a política brasileira de educação profissional. A participação do BID efetiva-se por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional<sup>23</sup> (Proep), em 1997, criado durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) com o Ministério do Trabalho e Emprego e com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (OLIVEIRA, 2006; NEVES, 2008; GRABOWSKI, 2010).

As recomendações do BID não se diferenciam muito daquelas impostas pelo Banco Mundial à política de educação profissional. Como principal financiador do Programa de Expansão da Educação Profissional, o BID impôs, como primeira

---

<sup>23</sup> Segundo Grabowski (2010, p. 128) o Proep foi concebido, em 1997, no bojo da institucionalização das novas bases legais da educação brasileira advindas da Constituição Federal Brasileira de 1988, em particular, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, em seguida, da separação da parte acadêmica do ensino médio do ensino técnico. O MEC, naquele momento, definiu o mecanismo de implementação na reforma nas escolas sob a sua responsabilidade e limitou a expansão de novas unidades sob a gestão do governo federal. As bases operacionais para a educação profissional no plano nacional foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico fecharam a etapa de implementação da nova política de educação profissional durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Para o autor, o financiamento negociado com o BID foi um importante indutor da nova concepção de educação profissional desenvolvida a partir de 2007.

condição ao Estado, que as políticas de capacitação profissional deveriam estar articuladas estritamente às políticas de criação de emprego ao atendimento das demandas do mercado (OLIVEIRA, 2006).

O BID também não poupou críticas às instituições estatais que ofertam ensino profissionalizante. Para o banco, as escolas técnicas mostraram mais defeitos do que resultados positivos, pois “não cumpriram, com eficiência, sua função formativa para o ingresso imediato no mercado de trabalho, já que a maioria de seus egressos direcionavam-se para a continuidade dos estudos via entrada no ensino superior” (OLIVEIRA, 2006, p. 109).

Para o banco, segundo Oliveira (2006), a ambiguidade dessas escolas, ao articularem ensino secundário com o ensino profissionalizante contribuiu por diluir seus esforços, não alcançando eficientemente nenhum dos objetivos traçados. Neste sentido, o BID também foi um defensor da separação entre o ensino médio e a formação profissionalizante.

Em consonância com as diretrizes propostas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, o BID também considerou ser da responsabilidade do setor privado a capacitação profissional, além de reafirmar que os (as) trabalhadores (as) devem arcar com os custos de sua formação. De acordo com o BID a participação do Estado como financiador da educação pública deve ficar restrita aos setores economicamente marginalizados ou em risco de exclusão social (OLIVEIRA, 2006).

A regulação do sistema de educação profissional em atendimento às diretrizes dos organismos internacionais tem impactado não só a relação público e privado, mas também a natureza e as relações de trabalho daqueles que atuam na educação.

Com base nessas novas exigências, Libâneo;Oliveira;Toschi (2011) aponta algumas dessas alterações: a) atual exigência de um novo perfil de trabalhador, ou seja, mais flexível e polivalente, o que requisita uma educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais; b) fortalecimento, pelas instituições de ensino, de finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado; c) modificação dos seus objetivos e prioridades; d) modificações dos interesses, das necessidades e dos valores escolares; e) mudança das práticas escolares em decorrência do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática; f) alterações no trabalho dos profissionais da educação, sobretudo dos docentes.

Essas requisições fazem parte de um conjunto de exigências do modelo hegemônico em resposta à crise estrutural do padrão de acumulação do capital e das diretrizes elaboradas pelas corporações transnacionais e dos organismos multilaterais aos países endividados que, em troca do reescalonamento da dívida, “tiveram de implementar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatizações. Foi inventado assim o ajuste estrutural ” (HARVEY, 2011, p. 38).

Segundo Torres (2000), os professores são vistos, pelo Banco Mundial, como um sindicato magisterial que lembra reivindicação salarial, greve, corporativismo, intransigência e quando não simples corrupção e manobra política. Para o Banco Mundial trata-se de uma categoria complexa e difícil de lidar, é um beco sem saída.

Nesse contexto, prevalecem os interesses dos organismos multilaterais, em especial, do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, que, conforme Harvey (2011, p. 38), “são centros de propagação e implantação do fundamentalismo do livre comércio e da ortodoxia neoliberal, que interferem, ditando e propondo políticas educacionais de cunho neoliberal para os países pobres”. Para Libâneo; Oliveira; Toschi (2011, p. 54), os interesses desses organismos sempre estiveram direcionados

quase exclusivamente para a otimização dos sistemas escolares, no intuito de atender às demandas da globalização, entre as quais a de uma escola provedora de educação que corresponde à intelectualização do processo produtivo e formadora de consumidores.

Ainda conforme Libâneo; Oliveira; Toschi (2011, p. 54), além de interferirem na reformulação do papel do Estado no âmbito da educação em seus discursos, os organismos multilaterais se dizem preocupados com os “riscos sociais”, e com a

exclusão, a segregação e a marginalização social das populações pobres, em razão de essas condições constituírem, em parte, fatores impeditivos para o desenvolvimento do capitalismo, ou melhor, serem uma ameaça à estabilidade e à ordem nos países ricos.

Em síntese, as medidas no âmbito da educação são viabilizadas pelas chamadas reformas neoliberais impostas pelas corporações e pelas instituições internacionais, tais como: o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Européia (CE), e na América Latina e Caribe, a Comissão

Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), visando uma nova ordem educacional mundial (LAVAL, 2004).

Essas corporações transnacionais, concentradoras de poder e de uma racionalidade econômica e política própria, cada vez mais desempenham o papel de ordenadoras e controladoras da nova ordem mundial. Com poder de deliberação, em âmbito mundial, no campo econômico, político e militar, elas impõem e monitoram as políticas de ajustes como estratégia do projeto sociopolítico e econômico do neoliberalismo de mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011).

As políticas econômicas e educacionais apresentam, em seu bojo, o discurso da modernização das instituições públicas, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade pela ótica das reformas neoliberais de adequação às demandas e às exigências mercadológicas e privatistas.

A orientação e a direção na implementação de programas e projetos focalizados, fragmentados e precarizados de educação profissional, geralmente, tendem a escamotear a ausência de políticas públicas de caráter universal. Além disso, os programas governamentais apresentam características comuns, dentre as quais a má utilização de recursos públicos na sua execução. Para Kuenzer (2006, p. 902),

são parecidos, com pequenas especificidades que não justificam tamanha fragmentação de ações e pulverização de recursos. Como resultado, reproduzem-se estruturas, espaços e recursos, financeiros e humanos, para os mesmos fins, configurando-se uma clara estratégia populista de eficácia discutível.

Segundo Kuenzer (2006, p. 878), as políticas públicas de educação profissional formuladas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva, embora “pautadas no discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, não só não surtiram o efeito anunciado como ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas”<sup>24</sup>. Para a autora, a formação precarizada para trabalhadores precarizados continua sendo o eixo das políticas de educação profissional.

---

<sup>24</sup> Em seu estudo, Kuenzer (2006, p. 878) analisa as políticas de educação profissional formuladas com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, durante o segundo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e durante o primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. A autora ressalta que embora haja características que aproximam as políticas de educação profissional nos dois governos, há especificidades que não permitem que se afirme ser tudo a mesma coisa.

Na relação dialética entre capital, trabalho e educação profissional, Kuenzer (2006), para fundamentar a afirmação de um processo de precarização do ensino profissional mediante a implementação dos programas focais, flexíveis e fragmentados, esclarece: do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. No que se refere à educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro:

por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência (878-879).

A análise crítica empreendida por Kuenzer (2006, p. 906) demonstra que os princípios que orientaram a educação profissional durante o governo Fernando Henrique Cardoso não foram superados pelo governo de Luis Inácio Lula da Silva. Para a autora, alguns deles até mesmo foram intensificados. Kuenzer (2006, p. 906) ao indicar os princípios que nortearam a política de educação profissional nos dois governos, afirma que ocorreu

a destruição progressiva das ofertas públicas e o fortalecimento crescente do setor privado, que cada vez recebe mais recursos para realizar funções que são do Estado; a enunciação apenas formal, na maioria dos projetos, da integração da educação profissional à educação básica; o caráter genérico, descomprometido com o efetivo acesso ao conhecimento sobre o trabalho da maioria dos projetos de educação profissional; ênfase no conhecimento tácito em detrimento do acesso ao conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, negado em nome de seu pretenso caráter racionalista; a pulverização de ações e a duplicação de recursos que respondem a uma proposta populista, em substituição a uma proposta orgânica e consistente, de política de Estado.

Para a autora, essa análise coaduna-se com a lógica que permeia as políticas e as ações desenvolvidas também pelo governo de Dilma Rousseff que elegeu o ensino técnico e cursos rápidos de capacitação profissional como a principal política pública. A justificativa refere-se à necessidade de suprir a escassez de mão de obra qualificada no país, ou seja, prioriza-se uma qualificação acelerada, com foco em cursos de curta duração e currículo flexível, em detrimento da elevação da escolaridade.

Diante do que foi dito, depreende-se que, considerando a escola como espaço contraditório, como terreno de lutas, indica-se que as respostas às tensões e



contradições requer a aproximação das múltiplas determinações que estruturam esses processos. O próximo item procura desvelar os nexos da expansão da rede de educação profissional com a precarização das relações e condições de trabalho no IFG.

#### **2.4 Políticas educacionais: a expansão da rede de educação profissional e tecnológica e seus nexos com a precarização das relações e condições de trabalho**

Como já evidenciado nesta dissertação, entende-se que as políticas educacionais não se configuram como uma ação isolada, mas fazem parte da reestruturação do Estado implementada pelo governo federal no âmbito das políticas sociais. Também não se trata de um fenômeno exclusivo do Brasil e nem restrita aos países periféricos ou da América Latina, mas de uma realidade presente e comum à maioria dos países independentemente do seu grau de desenvolvimento (SILVA JÚNIOR, 2001).

Na primeira seção deste capítulo, apresentou-se que, dentre outros argumentos utilizados para a reforma do Estado, dois se destacaram: a crise fiscal e a ineficiência da gestão estatal. O movimento de reformas na educação, iniciado em uma mesma década não foi diferente. Seus proponentes também utilizaram o argumento de que o sistema educacional enfrentava “uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais que uma crise de universalização e de extensão dos serviços oferecidos” (GENTILI, 1998, p. 17).

As políticas educacionais promovidas pelo neoliberalismo produziu um conjunto de mudanças na estrutura e no funcionamento dos sistemas escolares. As reformas ocorreram no plano institucional, no plano jurídico, organizacional, curricular, trabalhista, cultural, dentre outros. Redefiniram-se significados e sentidos atribuídos à atividade educacional e à forma de pensar a escola pública como espaço de concretização do direito social à educação (GENTILI, 1998).

Assim, as políticas educacionais são expressões dos embates travados no âmbito do reordenamento das relações sociais e estão estritamente ligadas às relações entre Estado e sociedade, aos movimentos de redefinição das relações entre capital e trabalho, tanto no cenário mundial, como no Brasil, conforme posição ocupada pelo país na divisão internacional do trabalho, nas hegemonias políticas e no controle do Estado que se estabelecem em sucessivos períodos de governos.



A Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96) configura-se como a base legal para a reformulação, a estruturação e a reorganização do sistema educacional brasileiro. A principal mudança organizacional na educação nacional é a sua divisão em dois níveis básicos: a educação básica, que compreende os nove anos do ensino fundamental mais os três anos do ensino médio, e a educação superior. A educação profissional é tratada em um capítulo à parte, portanto, não está inserida em nenhum dos dois níveis apontados. Essa disposição estrutural da educação profissional

consolida a dualidade de forma bastante explícita de que a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira e os cursos profissionalizantes não ofereciam condições para o educando prosseguir nos estudos (VIAMONTE, 2011, p. 36).

A respeito da dualidade reproduzida pela nova LDB, Neves (2008), esclarece que essa modalidade de ensino sempre se estruturou de forma independente, contribuindo decisivamente para reforçar o caráter dual da educação escolar brasileira, por proporcionar às massas trabalhadoras uma terminalidade precoce à sua escolarização. De um lado, a inclusão dessa modalidade na LDB, segundo Neves (2008, p. 61), revela, do ponto de vista técnico, “a importância atribuída pela burguesia brasileira à adaptação, em curto prazo, da força de trabalho às exigências do mercado em tempos de finanças mundializadas”. De outro lado, do ponto de vista ético-político, a

aceitação por um significativo contingente da classe trabalhadora das ideologias da empregabilidade e do empreendedorismo, destinadas a manter a coesão social em tempos de reestruturação produtiva e de supressão de direitos do trabalhador (NEVES, 2008, p. 61).

Com a implementação da LDB/1996, iniciou-se o processo de reforma com o objetivo de redefinir e redirecionar a educação profissional e tecnológica do Brasil. Vários instrumentos legais, leis, decretos, portarias e resoluções deram materialidade a um processo progressivo de reconfiguração da Rede de Educação Profissional no Brasil, a partir dos anos 1990.

Neste sentido, cabe analisar as implicações promovidas pelas políticas educacionais na realidade concreta das escolas técnicas federais e nos centros federais educação tecnológica, identificando as principais mudanças relativas à função institucional e social, à organização e à estruturação dos cursos, carga horária, dentre outros.

De acordo com Ramos (2006), no início da década de 1990, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) do Ministério da Educação preocupada em alinhar a formação de técnicos à reestruturação produtiva e, ao mesmo tempo, fortalecer essas instituições em decorrência do cenário político do país, mobilizou-se politicamente em dois sentidos: a) implementar um novo ‘modelo pedagógico’ nas escolas técnicas e Cefets; b) instituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformar todas as escolas técnicas federais em centros federais de educação tecnológica – Cefets. Esta última medida realizou-se por meio da aprovação da Lei nº 8.948/94<sup>25</sup> (BRASIL, 1994), durante o governo de Itamar Franco. Como se verá mais adiante, essa lei foi regulamentada três anos depois pelo Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997 (BRASIL, 1997).

Os debates referentes às finalidades das escolas técnicas e dos Cefets já ocorriam ainda no período de redemocratização do país. De um lado, havia o segmento composto pela ala mais conservadora, e de outro, por progressistas. Os conservadores criticavam o alto custo dessas instituições e o distanciamento do mercado de trabalho, demonstrado pelo elevado número de alunos que se dirigiam ao ensino superior. Já os progressistas questionavam a concentração de recursos públicos em instituições que serviam predominantemente ao capital, com atendimento seletivo e restrito à população (RAMOS, 2006).

Ramos (2006) esclarece que a criação do Sistema de Educação Tecnológica buscou unificar e fortalecer essa rede de ensino, ao passo que a transformação das escolas técnicas federais em Cefets pretendeu evitar seu sucateamento, dificultando sucessivas tentativas de estadualização, senaização ou privatização, em razão, especialmente, da implantação dos cursos superiores de tecnologia o que condicionava a permanência dessas instituições no sistema federal de ensino.

Ainda segundo Ramos (2006), havia também considerável mobilização para a implantação de novo “modelo pedagógico” nas escolas técnicas federais e nos Cefets. A discussão acerca da reformulação curricular contou com representantes das escolas, especialmente os diretores de ensino. Dentre as divergências existentes, Ramos (2006, p. 288) destaca o conflito em relação a diferentes concepções de educação tecnológica. Uma delas centrava-se na “formação

---

<sup>25</sup> Os primeiros Cefets surgiram, em 1978, em decorrência do crescimento de três escolas técnicas que passaram a se destacar no cenário nacional dando origem aos Cefets do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais. Segundo Otranto (2012, p. 201), “esses três abriram caminho, embora lento e altamente burocrático, para a transformação de outras Escolas Técnicas em Cefets”.

humana, incluindo a construção sistematizada do conhecimento articulada com o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões”; a outra possuía “viés tecnicista e economicista na ótica do capital humano”. Em contexto econômico-político neoliberal, as políticas relativas a essa rede de ensino na primeira metade da década de 1990, foram permeadas por esse conflito, prevalecendo, a hegemonia da segunda visão de educação tecnológica (RAMOS, 2006), o que ficou demonstrado na reformulação curricular apresentada pela Semtec em 1994, identificando-se com o viés tecnicista.

Com o objetivo de fazer valer as propostas da reformulação curricular apresentadas no documento da Semtec, o governo apresentou o Projeto de Lei nº 1.603, de 1996, que, posteriormente foi transformado no Decreto nº 2.208/1997, de 17 de abril de 1997, que regulamentou aspectos referentes à educação profissional. Trata-se, conforme Christople (2005), do principal instrumento jurídico da educação profissional, até então, e que, em verdade, retoma e provoca mudanças significativas na tradição de educação profissional, especialmente para o ensino técnico.

Em julho de 2004, o governo de Lula da Silva publicou o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que revogou o Decreto nº 2.208/97, rearticulando o ensino médio com o ensino técnico de nível médio. Mesmo trazendo de volta a rearticulação e a equivalência, o novo decreto manteve alguns aspectos do decreto anterior, sobretudo os aspectos que favoreciam a expansão da formação profissional por entidades privadas.

Em 2004, todos os Cefets foram alçados à categoria de instituição de educação superior pelo Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004 (BRASIL, 2004), com autonomia equivalente à das universidades. Segundo Otranto (2012, p. 201),

este fato gerou um interesse crescente nas demais instituições de educação profissional, principalmente nas Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas criadas após 1994, de alcançarem a mesma condição, que era prerrogativa somente dos Cefets.

A esse respeito, Ramos (2006) afirma que o processo de *cefetização* de todas as escolas técnicas e agrotécnicas, com a publicação do Decreto nº 2.406/1997 e da Portaria MEC nº 646/97<sup>26</sup>, foi decisivo para obtenção do apoio dos diretores gerais à

---

<sup>26</sup> A Portaria do MEC nº 646, de 14 de maio de 1997 (BRASIL, 1997), regulamentou o prazo de até quatro anos, para que as instituições federais de ensino profissional se adequassem ao disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97.

reforma da educação profissional, total ou parcialmente. Decreto nº 2.406/1997, que regulamentou a Lei nº 8.948/94 e tratou dos centros de educação tecnológica, autorizando a transformação de escolas técnicas e agrotécnicas federais em Cefets, também reconfigurou a identidade dos novos Cefets e ampliou a função social da “nova” instituição. Com base no Decreto 2.208/97, a instituição passou a atuar no ensino superior, com destaque para os de formação de tecnólogos e de professores para disciplinas de educação científica e tecnológica, bem como a desenvolver pesquisa e a promover extensão.

Outro fator que despertou o interesse das escolas, que tradicionalmente ofereciam cursos de ensino médio e técnico, em se transformarem em instituições de educação superior como foi o caso do Cefet Paraná que se tornou Universidade Tecnológica, em 7 de outubro de 2005, pela Lei nº 11.184. A partir de então, segundo Otranto (2012, p. 2012) iniciou-se um “movimento até mesmo nos Cefets, que já eram instituições de educação superior a acalantar o mesmo sonho, ou seja, a almejar aquilo que consideravam um privilégio, a transformação em universidade”.

De acordo com Otranto (2012), “isso significava que a oferta da educação profissional técnica e do ensino médio já não supria as necessidades das instituições de educação da Rede Federal”. E a autora completa:

O grande objetivo, naquele momento, era a transformação em instituição de educação superior ou, mais que isso, em universidade, a exemplo da Universidade Tecnológica do Paraná (p. 202).

No entanto, conforme análise da autora, esses não eram os planos do governo Luiz Inácio Lula da Silva. Prosseguindo em sua análise, Otranto (2012) destaca que, apesar da pressão dos dirigentes dos Cefets e das demais instituições de educação profissional, o governo apresentou outra proposta, que não incluía a sua transformação em universidade. Trata-se de outra instituição, que, embora com características semelhantes à de uma universidade, e “tivesse custos menores, já que as universidades de pesquisa eram apontadas desde a década de 1990, pelo Banco Mundial, como muito caras para os países em desenvolvimento” (OTRANTO, 2012, p. 202).

A autora adverte que, nas reflexões a respeito da reforma da educação profissional, técnica e tecnológica é necessário não perder de vista que a Lei nº 11.892/08

integrou um conjunto de medidas normativas que visava à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo Lula, que o tinha como um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) (OTRANTO, 2011, p. 2).

Importantes iniciativas do governo federal foram implantadas anteriormente à referida lei, mas, de certa forma, foram a ela incorporadas e lhe deram sustentação. Dentre elas, Lima Filho (2010) destaca três ações governamentais que considera mais relevantes para a implementação da atual reforma da educação profissional: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa de Expansão da Rede de Educação Profissional.

Verificou-se que a Rede de Educação Profissional e Tecnológica experimentou significativas transformações no período, desde a separação da educação técnica do ensino médio, ocorrida em 1997, passando pela restituição da possibilidade de integração, em 2004, ocorrendo, nesse intervalo, a regulamentação da educação tecnológica (nível superior), bem como a transformação das escolas técnicas em centros federais de educação tecnológica. Nesse movimento de alterações do perfil institucional da rede destaca-se ainda, a transformação do Cefet do Paraná em Universidade em 2005, conforme citado anteriormente.

Nesse movimento, o Ministério da Educação apresentou um caminho diverso, emitindo o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Esse instrumento legal estabeleceu as diretrizes e procedimentos normativos para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para constituição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. O referido decreto pode ser considerado o marco regulatório inicial para a concretização de mais uma reforma da educação profissional e nova configuração da Rede Federal de Educação Profissional.

## **2.5 A criação dos institutos federais: expansão, interiorização e reconfiguração da Rede de Educação Profissional e Tecnológica**

Conforme já exposto, o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), iniciado em 1997, trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, constituindo o principal instrumento de implantação da reforma, mediante a utilização de recursos que, até

2003, eram da ordem de quinhentos milhões de dólares para o período 1997-2003<sup>27</sup> (CHRISTOPHE, 2005).

Esse programa vem sendo implementado desde o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com continuidade no governo de Dilma Roussef, e é fruto de um complexo movimento social, político e econômico que ultrapassa a fronteira nacional e se interliga ao processo de globalização e de reorganização do modo de produção capitalista.

O Proep tem por objetivo, em uma primeira etapa, o financiamento de 250 projetos de centros de educação tecnológica, cuja finalidade é a transformação e reforma das unidades existentes, ou a construção de novas unidades. Dos recursos do programa foram, 40% foram destinados às instituições públicas da rede federal e das redes estaduais e 60% para projetos do chamado “segmento comunitário”, no qual se incluem as instituições de iniciativa privada. Nessa categoria, foram contemplados projetos de empresas privadas, educacionais ou não, de associações patronais do campo industrial, agrícola e de serviços e do sistema S, composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) e, ainda, organizações não governamentais (Ongs) e instituições escolares da esfera municipal (CHRISTOPHE, 2005).

A partir de 2003, iniciou-se, como iniciativa do governo federal, a implementação da primeira fase (2003-2010) do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 64 novas unidades de ensino, pelo MEC, sendo 37 novas unidades de ensino descentralizadas (Uneds), 9 novas autarquias, além da federalização de 18 novas escolas que não pertenciam à rede federal.

A fase I tinha como principal objetivo: implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica nos estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras unidades, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos, em que os cursos estariam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho (BRASIL/MEC/SETEC, 2009).

A fase II (2011-2012) foi lançada com a perspectiva de totalizar 354 unidades até o ano de 2010. Esta fase foi marcada pelo slogan “Uma escola técnica em cada

---

<sup>27</sup> Tais recursos advêm de fontes como dotações orçamentárias do governo federal, sendo 25% provenientes recursos do Ministério da Educação, 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), do Ministério do Trabalho e Emprego, e os 50% restantes de empréstimos concedidos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (CHRISTOPHE, 2005).



cidade-polo do país”. Nessa etapa, também lançada em 2007, previa-se a instalação de 150 novas unidades de ensino, que somadas a outras 60 já existentes e 4 já contabilizadas na fase I, atingiriam o total de 214 anunciadas pelo MEC.

Em agosto de 2011, dando seqüência à expansão da Rede Federal, o MEC anunciou a fase III (2013-2014). Segundo o relatório de gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) (BRASIL/MEC/SETEC, 2011), referente ao ano de 2010, projetava-se para o primeiro ano da fase III a implantação de 86 novos *campi*, dos quais 46 era remanescentes da fase II. Conforme o documento, o prazo para a implantação dos *campi* remanescentes era até dezembro de 2011. Para ter a ideia da abrangência e alcance da totalidade da fase III, essa etapa compreenderia ainda a implantação de 60 novas unidades de ensino a cada ano, durante a vigência do próximo Plano Nacional de Educação (2011-2020), levando a Rede Federal à configuração de mil unidades até o final da década.

A fase III também foi marcada pela criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que vem sofrendo críticas de profissionais da educação, no tocante ao aligeiramento dos cursos, à precarização das relações e condições de trabalho dos profissionais que atuam nesse programa e, sobretudo pela possibilidade de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada, em detrimento da rede pública.

Outro dado importante também a ser comentado, segundo o MEC/SETEC (2014)<sup>28</sup> é a evolução do número de trabalhadores da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A quantidade de trabalhadores 36.628, em 2008, sendo 33.637, em cargos efetivos, 17.272, docentes, 16.365, Técnico-Administrativos e 2.991, trabalhadores com contratos temporários. Já em 2012, houve um salto para 60.366, sendo: 56.687 em cargos efetivos, 30.462 docentes, 26.225 trabalhadores técnico-administrativos e 3.679 trabalhadores em contratos temporários distribuídos em todos os 354 municípios do Brasil atendidos por uma unidade do instituto federal. Assim, pode-se deduzir o impacto regional se apresenta não somente pelo aumento no número de *campi*, matrículas, orçamento, mas pela contratação de trabalhadores.

Vale ressaltar que, anteriormente ao Decreto de 2007, havia um dispositivo legal que impedia a expansão da Rede de Educação Profissional. Trata-se do artigo

---

<sup>28</sup> Dados fornecidos pela Secretaria de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Setec) em 02 de abril de 2014. Esclarece-se que os dados fornecidos referem-se a posição em 31 de dezembro de cada exercício até ano de 2012. Fonte: (MEC, Setec, 2014).

3º, § 5º da Lei nº 8.948/94 (BRASIL, 1994), que, ao mesmo tempo que constituía o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, paralelo ao sistema de ensino regular, transformava as antigas escolas técnicas federais em centros federais de educação profissional e tecnológica (Cefets) nos mesmos moldes dos Cefets de Minas Gerais, Rio do Janeiro e Paraná, que já existiam desde 1978. Esse dispositivo impedia a criação de novas unidades e, conseqüentemente, a expansão da rede federal, conforme texto da lei, a seguir (art. 3º):

a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1994, grifo inserido).

Segundo Tavares (2012, p. 11), essa legislação, responsável pelo “congelamento” da rede federal vigorou até o ano de 2005, quando o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a substituiu pela Lei nº 11.195, de 18 de novembro (BRASIL, 2005) que deu nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que passou a vigorar com o seguinte texto,

§ 5º a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005, grifos inseridos).

É importante frisar que, apesar de dar preferência ao estabelecimento de parcerias, incluindo a iniciativa privada, para a criação de novas unidades de ensino pela União, a Lei nº 11.195/05 é “considerada um marco histórico pelo fato de possibilitar, legalmente, a retomada da expansão da Rede Federal” (TAVARES, 2012, p.11).

Após esta alteração, o Ministério da Educação publicou, em 12 de dezembro de 2007, a Chamada Pública (BRASIL, MEC/SETEC nº 002/2007)<sup>29</sup>, com o objetivo de acolher, em um prazo de noventa dias, propostas de constituição de institutos federais de educação ciência e tecnologia. O primeiro item da Chamada Pública

---

<sup>29</sup> Anterior a essa Chamada Pública de 12 de dezembro de 2007 foi publicada a Chamada Pública MEC/Setec 001/2007 de propostas para apoio ao Plano de Expansão da rede federal de educação tecnológica, fase II. Nessa Chamada Pública, conforme Anexo I do documento consta a relação nominal das cidades pólos totalizando 150 cidades. O Estado de Goiás indicou seis cidades para a II fase: Anápolis, Formosa, Iporá, Itumbiara, Luziânia e Uruaçu.



expressa a intencionalidade política desse projeto, o de vinculá-lo ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):

a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ao desenvolvimento socioeconômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações (BRASIL, 2007, p. 1).

Quase um ano após a publicação da Chamada Pública de 2007, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 29 de dezembro de 2008, sancionou a Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação, e constituída pelas seguintes instituições (art. 1º): institutos federais de educação, ciência e tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTF-PR), os centros federais de educação tecnológica do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG), e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

No início de 2008, a Rede Federal contava com 36 escolas agrotécnicas, trinta e 3 Cefets, 58 unidades de ensino descentralizadas (Uneds), 32 escolas vinculadas a universidades federais, uma universidade tecnológica federal e uma escola técnica federal.

Conforme já informado, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia são oriundos, da transição e transformação dos centros federais de educação tecnológica (Cefets), os quais, por sua vez, se originaram das escolas técnicas federais, e assim sucessivamente, até chegar às escolas de aprendizes artífices, criadas por Nilo Peçanha, em 1909.

Os institutos federais também compõem a Rede Federal de Educação Profissional<sup>30</sup> e são concebidos como instituições de natureza jurídica como as autarquias, são detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar.

A denominação instituição de educação superior, básica e profissional, confere aos institutos federais uma natureza singular, pois não é comum, no sistema

---

<sup>30</sup> A educação profissional brasileira atualmente é formada por quatro grandes redes: a rede federal; b) as redes estaduais; c) as redes municipais e d) a rede privada. Todas as redes são financiadas com fundo público provenientes da União.

educacional brasileiro, atribuir a uma única instituição, atuação em mais de um nível de ensino, o que confere ao seu estudante um itinerário formativo diferenciado.

Os institutos federais devem ofertar educação básica, sobretudo em cursos de ensino médio integrados à educação profissional técnica de nível médio, ensino técnico em geral, cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular, as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, formação inicial e continuada do trabalhador (BRASIL, 2008 b).

Conforme documentos oficiais do MEC/Setec/2008 e 2009, é da natureza dos institutos federais validar a verticalização do ensino e balizar suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, básica e superior e de otimizar a sua infraestrutura física, pessoal e os recursos de gestão. Também fazem parte de suas atribuições constituírem-se como centros de excelência na oferta do ensino de ciências em geral, e de ciências aplicadas, em particular, bem como estabelecerem-se como instituições de referência no apoio às redes públicas de ensino, mediante oferta de cursos de licenciatura, sobretudo de ciências naturais e de matemática, e oferta de capacitação técnica e atualização dos docentes que integram essas redes.

Os institutos federais passaram a dispor de autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização de seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL, 2008).

Outro aspecto inovador que merece destaque é sua equiparação com as universidades federais no que diz respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior. Essa equiparação aponta igualmente a possibilidade de autoestruturação, necessária ao exercício da autonomia, o fato de a proposta orçamentária anual ser identificada para cada *campus* e respectiva reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores. O território de abrangência das ações e autonomia de um instituto é, em resumo, a mesorregião onde se localiza, podendo ir além dela quando se concebe sua atuação em rede.

Conforme exposto anteriormente, a flexibilização da educação profissional apresenta-se como um dos princípios norteadores da política de educação

profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em termos organizativos, essa flexibilidade concretiza-se na possibilidade de criação, alteração e extinção de cursos e na alocação de vagas, segundo as demandas da esfera produtiva, em cada região onde estão instalados os institutos. Em termos curriculares, a flexibilização expressa-se na modularização dos cursos e viabilização de diferentes itinerários formativos, e em formação orientada para um perfil técnico também flexível, capaz de adaptar-se a novas exigências de qualificação.

Não é por acaso que se encontra na reforma da educação profissional as mesmas noções e intenções presentes na reforma administrativa do Estado. A referência ao mercado, a flexibilidade, a competência associada à eficiência, a tentativa de senaização das escolas técnico-profissionalizantes públicas federais, mediante transposição da experiência das agências de preparação de mão de obra vinculadas às empresas privadas, compõem uma racionalidade das políticas governamentais.

Entretanto, trata-se da expansão mais significativa já registrada na história da Rede de Educação Profissional. Ressalte-se também, que, além da construção de novas escolas, da renovação e expansão das estruturas existentes, é imprescindível o estabelecimento das infraestruturas necessárias para um desempenho adequado das atividades acadêmicas e administrativas de trabalhadores docentes e técnico-administrativos.

As análises elaboradas pela equipe de auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU) (BRASIL, TCU, 2012), que estão sistematizadas no relatório do órgão, apontam o quantitativo de *campi* da Rede Federal de Ensino profissionalizante, por região e fase de expansão (BRASIL, TCU, 2012, p. 9).

Tabela 3 - Quantitativa de *campus* da Rede Federal de Educação, por região e fase de expansão

Fase	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Total
Pré-existente	13	49	11	39	28	140
Fase I	18	68	21	66	41	214
Fase II	8	25	18	18	19	88
Fase III	14	52	14	23	17	120
Total	53	194	64	146	105	561

Fonte: Brasil/TCU (2012, p. 10).

A tabela demonstra que, antes da criação dos institutos, na fase pré-existente, nas regiões Nordeste e Sudeste concentrava-se o maior número de escolas

profissionalizantes, totalizando 88. Na primeira fase (2003-2010) da expansão, a diferença entre essas duas regiões diminuiu, ou melhor, tornou-se quase nula, pois o Nordeste contava com 68 e o Sudeste, 66. A Região Centro-Oeste, onde estão incluídas as instituições que compõem o Instituto Federal Goiano e o Instituto Federal de Goiás, com 21 unidades, fica abaixo do número de instituições da Região Sul, 41. Na segunda fase (2011-2012), o Nordeste sobressai em relação às demais regiões, com 25 novos institutos. A Região Centro-Oeste fica na média das demais regiões entre 18 e 19, e o Sul conta com uma unidade a mais em relação às outras regiões. Na fase III (2013-2014), a Região Nordeste continua despontando, registrando-se um aumento significativo do número de institutos em relação às outras regiões, com 52 unidades.

A tabela 4 demonstra o quantitativo e o percentual de alunos por diferentes tipos de cursos ofertados pela Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com destaque para os cursos de nível médio técnico, que atingiram o percentual de 62,7%, em relação aos demais cursos. Esse índice confirma a tradição histórica da instituição que, desde os seus primórdios, oferece ensino médio profissionalizante.

Tabela 4 – Total de alunos que ingressaram na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica entre 22 de fevereiro de 2004 e 1º de setembro de 2012

Tipo de curso	Total de alunos por tipo de curso	Percentual de Alunos por tipo de curso
Formação continuada	70.931	10,80
Formação inicial	19.855	3,00
Ensino médio e técnico	413.362	62,70
Bacharelado	28.745	4,40
Licenciatura	39.458	6,00
Tecnólogo	69.453	10,50
Especialização ( <i>Lato Sensu</i> )	15.988	2,40
Mestrado	808	0,10
Mestrado profissional	269	0,04
Total	658.869	100,00

Fonte: (Brasil/TCU (2012, p. 6).

Ao proceder à análise desses dados e do processo de expansão e reestruturação da rede verificam-se os enormes desafios que emergem, em decorrência das mudanças advindas da nova institucionalidade em relação à estrutura organizacional e física, à distribuição da força de trabalho, à

democratização das ações e decisões, à garantia da autonomia, dos *campi* e a implementação e condução dos programas do governo federal, dentre outros.

Na particularidade da Rede Federal de Educação Profissional, essas mudanças não representam somente uma expansão física, com expressivo processo de interiorização, como exposto anteriormente. A rede alterou suas atribuições, ampliou e diversificou sua área de atuação segundo a regulamentação e a implementação de políticas educacionais, no desenvolvimento e execução de programas, projetos e ações advindas do governo federal para um público amplo e heterogêneo. Além disso, os institutos são obrigados a desenvolver atividades de pesquisa, extensão, “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008, p.1).

A partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008, os IFs passaram a ser equiparados às universidades e são avaliados como tal. A esse respeito, Otranto (2012, p. 215) faz a seguinte indagação: será que esse tipo de avaliação para uma instituição tão nova e polivalente, ainda em período de adaptação, é justo? A autora argumenta que, ao proceder à equivalência dos IFs com as universidades, deve-se atentar para a questão que os institutos federais são “obrigados a oferecer cursos que elas (Universidades) próprias não têm a obrigação de oferecer, voltados para a educação básica e Educação de Jovens e Adultos”. Otranto (2012, p. 215) ressalta outro desafio posto aos IFs em relação às universidades no processo de avaliação institucional. Segundo a autora os IFs devem “se amparar no tripé ensino/pesquisa e extensão, pois serão avaliados como as universidades, apesar de grande parte das instituições que compõem os IFs terem experiência somente no ensino médio e técnico”.

Outro aspecto a considerar, em relação ao fenômeno da expansão é a heterogeneização do perfil dos trabalhadores da Rede de Educação Profissional, ocasionada pela convivência de professores concursados (estáveis) com professores substitutos (com contratos temporários), bolsistas dos programas governamentais (Pronatec). Sobretudo, evidencia-se que o processo de expansão da rede não foi acompanhado de investimentos na melhoria das relações e condições de trabalho nem da infraestrutura dessas instituições de ensino.

Considerados como instituições *multicampi*, pois não há instituto federal com um só *campus*, a expansão e a interiorização da Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica ocorre de forma acelerada e desorganizada. Em decorrência, os gestores dos novos *campi*, localizados, em sua maioria, em cidades interioranas, enfrentaram, e ainda enfrentam vários desafios para a estruturação das unidades, destacando-se, além do aspecto físico, pois, geralmente, os novos *campi* são instalados em locais provisórios, cedidos ou pelo município ou pela esfera estadual, a organização do currículo e estruturação do projeto político-pedagógico, bem como a organização do corpo docente e técnico-administrativo, no que tange a atribuições, carga horária, distribuição de tarefas e fixação dos novos trabalhadores, oriundos de diversos estados da federação, do seu *campus* de origem, dentre outros.

Além do exposto, cabe aos institutos federais atender à função social alvo de suas finalidades e objetivos. Para tanto, há que se implementarem ações acadêmicas que garantam, em cada exercício, o mínimo de 50% das vagas para cursos de nível médio, bem como, 20% das vagas da educação de nível superior para cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica, visando a formação de professores para educação básica e para a educação profissional, além de cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 2008).

Assim, as análises sobre o processo de expansão e reconfiguração da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica evidenciam-se um conjunto de mudanças, algumas de forma imediata, e outras que se manifestarão em médio e longo prazo e que, de alguma forma corroboram a alteração e a complexificação das relações e condições de trabalho nos institutos federais, a saber: a ampliação do número de vagas concomitantemente à criação de novos cursos, o que passou a exigir o aumento progressivo do quantitativo de servidores docentes e administrativos; a oferta de uma pluralidade de cursos com diferentes currículos, uma das especificidades dos institutos federais, que por serem instituições *pluricurriculares* demandam diferentes processos pedagógicos.

Essas particularidades requerem um quadro de servidores constantemente capacitado para atuar em diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, básica e superior, capacitação inicial e continuada, além da sua atuação no Programa Nacional de Educação Básica Integrada a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Os estudos indicam que, na década de 1990, as alterações no contexto sociopolítico brasileiro, marcado pela adequação da política educacional e

administrativa do processo de reestruturação capitalista, tiveram reflexos sobre as políticas educacionais, induzindo a configuração dos institutos federais. Naquele contexto, observou-se uma reordenação jurídica e administrativa de suas características e de organização do trabalho nessas instituições.

Conforme anunciado na hipótese da pesquisa realizada, já se percebe, no cotidiano da instituição, que os efeitos da expansão, interiorização e reconfiguração da atuação dos institutos federais, bem como os da alteração de sua natureza jurídica, certamente incidiram sobre a organização do trabalho, nas relações sociais e condições de trabalho entre os profissionais que neles atuam. O item a seguir busca explicitar as principais alterações e implicações desse processo nos institutos federais.

### **2.5.1 A política de expansão e reestruturação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e alterações nas relações e condições de trabalho**

A contrarreforma educacional, iniciada na década de 1990, no Brasil, expõe, de alguma forma, o alcance e as implicações de suas ações nas relações e condições de trabalho daqueles que atuam na educação. Vários estudos demonstram a natureza, o impacto e o alcance dessas “reformas” na realidade interna das escolas. Conforme estudo de Dalila de Oliveira (2004),

são reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar [...]. Na atualidade novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de caráter teórico e empírico. Tais estudos indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

De acordo com a análise da autora, não há dúvida que as “reformas” têm provocado mudanças na organização e gestão da escola e, por conseguinte, no trabalho escolar, compreendendo currículo, metodologias de ensino e de registro, processos de avaliação, planejamentos, competências, formas de organização e divisão do trabalho, relações de hierarquia, dentre outros, redefinindo e



reorganizando os processos de trabalho no interior da escola. Tal fenômeno tem ocorrido em todos os níveis e modalidades da educação no Brasil e, também, em países centrais e periféricos, ainda que com matizes distintos (LAVAL, 2004). As reformulações na política de educação empreendidas pelo Estado brasileiro seguem as recomendações e diretrizes de organismos internacionais, conforme já exposto.

No Brasil, a contrarreforma na educação profissional iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso embasou a política de educação dos dois governos de Luis Inácio Lula da Silva, com destaque para a promulgação da Lei nº 11.892/2008<sup>31</sup> (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. A política para a educação profissional do governo de Luis Inácio Lula da Silva teve continuidade no governo de Dilma Rouseff, sobretudo com a promulgação da Lei nº 12.513/2011 (BRASIL, 2011) que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

As mudanças no sistema educacional brasileiro, em especial na educação profissional, foram profundas, complexas e diferenciadas, seja nas IES privadas, federais, estaduais e municipais e provocaram significativas mudanças no trabalho realizado nesses espaços.

Com o processo de expansão e reestruturação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, registra-se expressivo aumento do número de instituições federais que ofertam ensino profissional, a exemplo dos institutos federais. Trata-se de instituições que apresentam particularidades em relação ao conjunto das instituições de ensino que compõem o sistema educacional brasileiro, o que as tornam singulares em vários aspectos. Algumas dessas especificidades são expostas por Lucília Machado (2008):

a educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia. Esta, por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos (p 16).

---

<sup>31</sup> Segundo Otranto (2010), os Institutos Federais “são, em última análise, mais um modelo alternativo à ‘universidade de pesquisa’, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial. Na proposta político-educacional financeira do Banco Mundial de criação de instituições de educação superior que tenham custos inferiores aos das universidades, no que se refere aos cursos superiores de tecnologia, ganha especial destaque a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo e de menor custo que o universitário tradicional. São ideias que, no Brasil, contam com o incentivo e a anuência dos planejadores da educação, que vêm consolidando esse modelo através de instrumentos legais” (OTRANTO *et. al.*, 2010, p. 96 e 96).



Machado (2008, p. 16) informa que a principal especificidade da educação profissional e tecnológica, é a tecnologia. E ressalta a importância da relação empiria e teoria no fazer do professor:

É próprio do ensinar-aprender tecnologia e, portanto, da docência na educação profissional, tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social das contradições inerentes a estes processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais às alternativas tecnológicas (MACHADO, 2008, p. 16).

Outra característica ou especificidade que a educação profissional guarda e deve ser considerada na sua singularidade é a indissociabilidade entre teoria e prática, tanto no projeto político-pedagógico como no processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que, uma das finalidades da rede, é segundo inciso V, art. 6º, da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 11.892/2008) “oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica”, o que requer estreita relação teoria/empiria.

Todavia, para que a relação entre teoria/empiria se concretize efetivamente, são necessários a oferta de espaços físicos diferenciados, salas de aula, laboratórios, oficinas, materiais e insumos para os experimentos, recursos humanos, a exemplo de tecnólogos devidamente qualificados, dentre outros. Além do espaço físico e de infraestrutura adequada, exigem-se ainda tempos e relações distintas entre professores e alunos, sobretudo, nas aulas práticas, organizadas em grupos menores de alunos, visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional, estágios supervisionados, orientações em projetos, pesquisas aplicadas, entre outras (LIBÂNEO; OLIVEIRA E TOSCHI, 2011; KUENZER, 2009; OLIVEIRA, 2004; PARO, 2011).

Além dos diferenciais já citados, essa modalidade de ensino apresenta outros elementos e/ou determinantes, o que amplia o nível de complexidade para a sua organização e estruturação, considerando que as,

formas de organização da educação profissional também são muito heterogêneas, implicando uma diversidade de currículos, *status* dos formadores e das instituições de formação: divisão em setores econômicos (agrícola, industrial e serviços), em áreas profissionais ou em eixos tecnológicos, variada rede de escolas e centros, mantenedoras públicas nas três esferas governamentais, mantenedoras privadas, regionalização, níveis, relação com outras modalidades educacionais etc. (MACHADO, 2008, p. 17).

Nessa configuração, os trabalhadores que atuam nos institutos federais participam em diversas frentes de trabalho por meio de um amplo leque de níveis e modalidades ofertados por essas autarquias. Devem cuidar da formação inicial e continuada de trabalhadores, educação de jovens e adultos, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio, ensino superior de graduação, de pós-graduação *lato e stricto sensu*, até a pesquisa aplicada, não sendo, portanto, docentes exclusivos de um único nível ou modalidade de ensino.

Dessa forma, é preciso considerar, portanto, a complexidade do todo e as necessidades de cada uma das particularidades internas do conjunto da educação profissional brasileira. Neste sentido, o desafio é, sobretudo, para os docentes, ante a reconfiguração da rede na atualidade. Segundo Machado (2008),

os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho (p. 16).

Há que se considerar que o mais recente processo de reconfiguração da rede federal vem conformando um movimento complexo e desenhando uma nova institucionalidade. Assim, recorre-se aos estudos já realizados e que versam sobre essa problemática, com o intuito de apreender como e quais são as implicações do processo de expansão e reestruturação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica nas relações e condições de trabalho e como elas se concretizam na realidade concreta dos institutos federais.

Os desafios são muitos, todavia, os estudos têm demonstrado que alguns são mais recorrentes, a saber: a obrigatoriedade da verticalização<sup>32</sup>, considerada um dos fundamentos dos institutos federais, que consiste em oferecer desde cursos de formação inicial para os trabalhadores até os níveis mais elevados de pós-graduação, com a predominância de oferta de programas de curta duração, por meio

---

<sup>32</sup> Por condições de trabalho, entende-se, “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola” (KUENZER, 2009, p. 32).

do Pronatec (OTRANTO, 2012), (HORA, *et al.* 2013) e (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013).

Em virtude da recente reconfiguração institucional, o MEC, em seus documentos, enfatiza que a nova arquitetura curricular verticalizada instituída pela a Lei nº. 11.892/2008, tem exigido um novo perfil de docente, que é então requisitado para lidar

com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige a superação do “modelo hegemônico disciplinar” e a construção do perfil de um profissional docente capaz de “desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos” (BRASIL, 2008 b, p. 28).

Assim, por força da própria legislação e das reformulações ocorridas na política de educação profissional e as transformações no mundo do trabalho, o *fazer* dos trabalhadores foram alterados eles são compelidos a

dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêem forçados a responder (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Na opinião de Oliveira (2004), as novas exigências são apresentadas como novidade ou como inovação e, para alguns trabalhadores, muitas vezes, é considerada por eles como algo natural e indispensável.

Para Rummert, Algebaile e Ventura (2013, p. 725), a oferta de múltiplos programas governamentais, iniciados na década de 1990, expressam um novo quadro geral de oferta educacional que produz novas formas e condições de formação e qualificação profissional. Os institutos federais, dentre outras instituições, acolhe programas e demandas governamentais, a exemplo do Programa Mulheres Mil, Proeja, Formação Inicial e Continuada (FIC), Pronatec, dentre outros. Além disso, recebe demandas de instituições que não têm condições de executá-los.

Rummert, Algebaile e Ventura (2013, p. 733) expõem os desafios enfrentados pelas instituições na organização, estruturação e gestão dos programas emanados de diversos órgãos, ministérios e até do próprio Ministério da Educação. Para as autoras, muitas dessas instituições não dispõem de

bases institucionais próprias para realizar o processo formativo anunciado, supondo a utilização da infraestrutura instalada de diferentes setores de ação do Estado. Isso vem acarretando, particularmente, com o setor

educacional, resultando em sobrecargas de gestão administrativa e de utilização das suas instalações e recursos materiais; em perda de capacidade de acompanhamento da realização financeira dos sistemas, redes e estabelecimentos que passam a abrigar os novos programas; e em desorientação dos usuários dos programas cujos espaços de funcionamento não coincidem com as instituições às quais se vinculam.

A insuficiência de infraestrutura adequada para a realização dos programas, bem como a sobrecarga na gestão administrativa repercutem em questões relacionadas à organização e à distribuição das tarefas, com sérias implicações nas relações e condições de trabalho:

A ausência de bases institucionais próprias implica inúmeros problemas relacionados à constituição das equipes funcionais encarregadas de sua coordenação e execução, sendo frequente o deslocamento de profissionais de suas funções originais para atuarem temporariamente ou permanentemente nas novas atividades, bem como a constituição de equipes segundo critérios de contratação e regimes de trabalho diferenciados dos estabelecidos para a composição do corpo de funcionários da educação regular e das modalidades de escolarização consolidadas na legislação educacional (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 733).

A nova reconfiguração institucional repercute tanto no trabalho desenvolvido pelos dos trabalhadores docentes como pelos técnico-administrativos. Os programas geralmente possuem especificidades e, portanto demandam um quadro de trabalhadores diversificado como: assistente social, pedagogo, psicólogo, assistente administrativo, dentre outros. As principais especificidades são:

quanto às tarefas de coordenação pedagógica; aos calendários; aos mecanismos de gestão, supervisão e prestação de contas (como nos casos das formas de acompanhamento e registro da frequência e do desempenho); às prescrições sobre as relações entre a instituição escolar e as famílias dos alunos; e aos critérios adotados para a constituição das turmas [...] . (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 727).

Essas características, segundo Rummert, Algebaile e Ventura (2013, p. 727) concorrem para a produção

de novas formas de desgaste e precarização da escola, em virtude da sobreposição e sobrecarga de tarefas e funções, bem como das permanentes mutações dos usos das instalações escolares, da ação escolar e do próprio trabalho docente.

Contudo, é sobre o trabalho e a prática dos docentes que os reflexos da expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica têm se

manifestado, sobretudo pelas exigências para o alcance das metas estipuladas pelo MEC: “metas de expansão de matrículas nos mais diferentes níveis e modalidades, meta de produção científica, meta de projetos de extensão, meta de captação de recursos, além da acirrada cultura competitiva que se instalou” (HORA *et al.*, 2014, p. 12).

Assim, conforme os estudos analisados, verifica-se aumento da flexibilização do trabalho, conduzindo a um aumento e diversificação do trabalho prescrito<sup>33</sup>. Intensifica-se o trabalho<sup>34</sup> com exigências de realização de mais trabalho e resultados superiores no mesmo espaço de tempo, em razão do crescente aumento do número de vagas, de programas, de várias disciplinas a serem ministradas em diferentes cursos técnicos, dos programas e modalidades de ensino (integrado, subsequente, concomitante, superior, pós-graduação a distância, Proeja, Pronatec, Mulheres Mil, dentre outros), provenientes do projeto governamental e que são executados pelas instituições.

Os estudos têm demonstrado que a expansão da educação a distância (EAD) tem provocado mudanças na organização do trabalho daqueles que atuam na educação, sobretudo no trabalho do docente. Com a criação e a expansão dos institutos federais e a criação do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec Brasil)<sup>35</sup> essas instituições passaram a ofertar educação profissional e tecnológica a distância. Trata-se de uma demanda em franco crescimento nos institutos federais.

Pino *et al.* (2011) analisaram a organização do trabalho docente decorrente da expansão da educação a distância nas instituições federais de ensino superior e tecnológico. Nesse estudo, os autores constataram que

---

<sup>33</sup> Segundo Oliveira (2011, p. 461) trabalho prescrito é aquele determinado para ser executado pelos trabalhadores, correspondendo ao modo de utilizar as ferramentas e as máquinas, segundo o tempo concedido para cada operação, os modos necessários e as regras a serem respeitadas. Sua prescrição pode ser verbal ou escrita, ou pode, ainda, ser apenas implícita.

<sup>34</sup> Acerca do termo intensificação do trabalho, Dal Rosso (2008, p. 23) conceitua-o como “os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar os resultados”. O autor apresenta também as consequências negativas desse fenômeno, tais como: “incidência de estresse e de acidente no trabalho, pelo acréscimo das lesões por esforços repetitivos, enfim, pelo adoecimento que afeta o trabalhador, que repercute sobre a sua família, com custos para o conjunto da sociedade”.

<sup>35</sup> Em 2005, surgiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, em 2007, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC Brasil). O primeiro é um programa direcionado para a oferta de cursos de nível superior, e o segundo, para a formação profissional de egressos do ensino médio de formação inicial e continuada, bem como da educação de jovens e adultos. São programas que introduzem a educação a distância em todas as universidades federais e em todas as instituições federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) (PINO *et al.*, 2011, p. 237).

há uma profunda divisão de tarefas entre os diferentes níveis do trabalho docente bem como a terceirização de funções docentes, o que faz aparecer trabalhadores em educação nas instituições federais de ensino sem vínculo empregatício com essas instituições. A flexibilização e as novas formas de regulação entre capital e trabalho se tornam evidentes no interior da educação federal (PINO *et al.*, 2011, p. 235).

Outra característica do trabalho docente na (EAD) é a profunda divisão entre concepção e execução do trabalho pedagógico, com considerável perda da autonomia e controle do professor sobre o seu próprio trabalho. Evidencia-se uma contradição na relação híbrida entre dois processos distintos de trabalho, qual seja:

se, por um lado, essa separação se aproxima do modelo taylorista/fordista, ao mesmo tempo se assemelha ao modelo flexível de produção, fundamentalmente quando se leva em consideração a utilização das tecnologias como mediadoras do processo de trabalho (PINO, *et al.*, 2011, p. 242).

Além disso, de um lado, a expansão do ensino a distância é justificada pela ampliação do acesso à educação, e de outro, ocorre uma espécie de esvaziamento do trabalho docente, e, ao mesmo tempo, a intensificação de suas tarefas, com a substituição do professor por um sistema tecnológico que passa dominar o processo de ensino e aprendizagem (PINO *et al.*, 2011). E, concluem os autores: “o fato de o trabalho docente virtual ser realizado fora de um espaço institucional, mostra de forma objetiva a precarização dessa atividade”.

A esse respeito, na opinião de Guerra (2013, p. 11), as mudanças advindas dos avanços tecnológicos incidem diretamente nas condições de trabalho dos docentes, em virtude da

intensificação do trabalho posta por novas demandas assumidas com o auxílio da internet e outras tecnologias, tais como alimentar o sistema (intranet) o preenchimento de relatórios, a busca por financiamento de projetos e posteriormente a prestação de contas, o lançamento de frequência e conceitos on-line [...]. Muitas dessas funções de competência da categoria de técnico-administrativos foram incorporadas pelos docentes [...].

No contexto de reestruturação produtiva e tecnológica, das alterações nas funções do Estado brasileiro e na reformulação da política de educação profissional, em especial, para o Programa de Expansão e Reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em razão das novas exigências, requer-se um novo perfil de docente para a educação profissional. Na avaliação de Machado (2008), o novo perfil precisa dar conta de três níveis de complexidade:

a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas (MACHADO, 2008, p. 18).

Esse nível de complexidade do trabalho docente agrava-se quando se consideram como principais traços do exercício da docência a

grande diversidade de tarefas para comprimir, bem como seu caráter assaz diferenciado que exige competências profissionais variadas. Essa especificidade é agravada quando considera-se que nem todas as tarefas respondem, necessariamente, a uma mesma lógica; também não demandam o mesmo tipo de engajamento nem as mesmas competências (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 44).

Para Tardif e Lessard (2012, p. 39), como todos os trabalhos na sociedade atual, a docência desenvolve-se em um espaço já organizado e se “realiza segundo certo processo do qual provêm determinados resultados”. Para os autores, organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados constituem componentes da docência entendida como trabalho.

As discussões acerca das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente passam pela compreensão de sua natureza. Antes de tudo, é importante ressaltar que o trabalho docente, assim como o trabalho em geral, tem sofrido fortemente os impactos da acumulação flexível.

A afirmação de Marx de que um trabalho de “idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo” é questão polêmica e matéria de acirrados debates. Todavia, a compreensão dessas categorias é essencial para a discussão sobre o trabalho docente e contribui sobremaneira para desvelar e reafirmar suas especificidades como trabalho especializado no modo de produção capitalista (MARX, 2004, p. 115).

O trabalho produtivo no modo de produção capitalista é aquele que produz diretamente mais-valia (MARX, 2004). Nas palavras do autor, “é produtivo o trabalhador que executa um trabalho produtivo e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital” (p. 109).

Tanto o trabalho produtivo como o improdutivo decorrem do tipo de relação que os trabalhadores mantêm com a produção capitalista, da forma social das



relações sociais de produção em que o trabalho deles se realiza. No caso do trabalho improdutivo, a relação social de produção que o caracteriza diz respeito, do ponto de vista capitalista, apenas à produção de valores de uso sem que portem valores de troca, por detrás dos quais se esconde o valor, o trabalho social materializado na mercadoria.

De qualquer forma, o primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise do trabalho docente, conforme Kuenzer; Caldas (2009) é que ele

é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa da dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca (p. 22).

O texto explicita que, quando se refere à especificidade do trabalho do professor, observa-se que, em uma circunstância, ele pode ser definido como trabalhador produtivo e, em outra, como trabalhador improdutivo, uma vez que pode vender sua força de trabalho para o capitalista do setor privado ou para o Estado. Quando o faz para o Estado, que não tem intuito, com essa compra, de valorizar o capital e o dinheiro que emprega no setor público (pelo menos no que se refere aos serviços essenciais, como saúde e educação) pode ser considerado do ponto de vista da renda, e não do capital. Segundo Oliveira (2006), significa

que o trabalho dos funcionários públicos, como os da área de educação, representa mero gasto, não um investimento para fazer ampliar a quantidade de dinheiro aplicada, e, portanto, não produz mais-valia. Como não cria valor e, conseqüentemente, mais valor, o trabalho desses funcionários é considerado por Marx como improdutivo (OLIVEIRA, 2006, p. 94).

Apesar dessa especificidade, há que ressaltar que os serviços educacionais, como os demais serviços, sofreram os impactos da crise do capitalismo no final do século XX e início do século XXI e se viram forçados a se reorganizarem para serem competitivos, assegurarem acumulação e desencadearem as estratégias próprias da reestruturação produtiva. Nesse sentido, não se diferenciam das demais empresas, a não ser pela especificidade de seu processo de trabalho.

Até então, objetivou-se demonstrar como tem ocorrido a expansão da Rede de Educação Profissional no plano amplo e os principais aspectos desse fenômeno na realidade de alguns institutos que compõem a rede. Tentou-se demonstrar



também a especificidade do trabalho desenvolvido nessa modalidade de ensino, as alterações e mudanças que vêm ocorrendo, tanto em decorrência das transformações do mundo do trabalho como do movimento expansionista da rede.

O capítulo a seguir aborda o Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Goiás (IFG), foco desta dissertação, por meio dos Relatórios de Gestão, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), bem como entrevistas e questionários aplicados. Buscou-se verificar e analisar a realidade do Estado em relação à expansão e criação dos institutos federais no contexto das categorias apresentadas e, especialmente, apresentar as características e os desafios enfrentados com a nova institucionalidade e, sobretudo, analisar se a expansão da rede em Goiás ocasionou mudanças nas relações e condições de trabalho no IFG.

CAPÍTULO III

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS:  
DEMANDAS ATUAIS E AS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE  
TRABALHO**

*Todo final de trabalho é um novo ponto de partida, pois a produção do conhecimento é um processo que, aparentemente, se fecha na aproximação sempre limitada do real, mas se abre sem cessar a novas possibilidades engendradas pela própria realidade.*

*Maria Ciavatta*

Neste capítulo, as análises sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) são desenvolvidas com o objetivo de identificar as principais mudanças promovidas no seu processo de expansão e de reconfiguração, suas implicações nas relações e condições de trabalho e apreender em que medida os trabalhadores da educação associam as características e a lógica que permeiam as políticas públicas, no caso, a de educação profissional, e as políticas internas da instituição e as suas implicações nas relações e condições de trabalho no interior das instituições de ensino.

O estudo visou também apreender as formas de resistência e contraposições assumidas pelos trabalhadores – docentes e técnico-administrativos, no que tange às possíveis modificações nas relações e condições de trabalho no IFG advindas sobretudo do processo de expansão e reconfiguração da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, em especial na realidade de Goiás e de outras determinações, conforme já expostos anteriormente.

Para a análise proposta, tornou-se necessário retomar a historicidade da escola, sua criação, consolidação e as sucessivas transformações até a nova institucionalidade como instituto federal em Goiás.

O estudo possibilitou a elaboração de dois quadros-síntese das principais mudanças operadas na estrutura organizacional, administrativa e acadêmica no ano de 2008, quando ainda funcionava como Cefet, e no ano de 2013, com a nova denominação institucional.

A sistematização dos dados da pesquisa visa apresentar qual a percepção dos trabalhadores – docentes e técnico-administrativos em relação a implementação da política de expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no estado de Goiás, as contradições e implicações desse processo nas relações e condições de trabalho no IFG.

### **3.1 A política de expansão da educação profissional no IFG: plano, programas, projetos e ações**

A Escola de Aprendizes Artífices, precursora do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Goiás, funcionou na cidade de Goiás, antiga capital do estado, até 1941. Com a fundação de Goiânia, em 1937, a instituição foi transferida para a nova capital e recebeu o nome de Escola Técnica de Goiânia pelo Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (MOREYRA, 2005).

Posteriormente, em 1959, a Escola Técnica de Goiânia transformou-se em autarquia do governo federal e passou a chamar-se Escola Técnica Federal de Goiás (ETFGO).

Outro processo de transformação<sup>36</sup> da ETFGO iniciou-se na década de 1990, com a composição de uma comissão para coordenar as discussões e elaborar o projeto de implantação de cursos de terceiro grau, bem como a de curso de formação emergencial de licenciatura para professores do quadro da escola (MOREYRA, 2005).

Nesta mesma perspectiva, em 1997<sup>37</sup>, uma nova equipe elaborou e apresentou um projeto não apenas solicitando autorização para a implantação de um curso superior, mas de transformação da ETFGO em Cefet, o que se consolidou em 22 de março de 1999. A função social da “nova” instituição foi ampliada, passando a atuar, também, no ensino superior, com destaque para os

---

<sup>36</sup> Ao analisar o processo de cefetização da Escola Técnica Federal de Goiás, Moreyra (2005, p. 155) informa que essa transformação respondia a uma série de expectativas: “necessidade de sobrevivência na mesma condição das universidades (mantidas pela Constituição como públicas) e de não se enquadrar como instituição estadual, já que a Constituição Federal de 1988 não garantiu a plena manutenção, pelo governo da União do ensino médio”.

<sup>37</sup> Conforme Ofício nº 371/97 de 22 de dezembro de 1997 (IFG, 1997).

cursos de formação de tecnólogos, o desenvolvimento de pesquisas e a promoção da extensão (MOREYRA, 2005).

Quase duas décadas depois de tornar-se Cefet-GO, a instituição passou por outra reestruturação, por meio da Lei nº 11.892, de 27 de dezembro de 2008, que criou os institutos federais, transformando-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

A nova institucionalidade possibilitou a ampliação e a interiorização do Instituto Federal de Goiás, com a abertura de unidades em regiões metropolitanas e em vários municípios do estado de Goiás, ampliação do número de vagas, de matrículas e de servidores efetivos, tanto trabalhadores docentes como técnico-administrativos. O número de unidades que compõem o Instituto Federal de Goiás na atual fase totaliza 14: Goiânia (1942) Jataí (1988), Inhumas (2007), Itumbiara (2008), Uruaçu (2008) Anápolis (2010), Luziânia (2010), Formosa (2010), Aparecida de Goiânia (2012), Cidade de Goiás (2012), Senador Canedo (2013, 2014), Águas Lindas (2013), Novo Gama (2014) e Valparaíso (2014).

Além do expressivo aumento do número de *campi* com o processo de interiorização do IFG, ressalte-se o processo de reconfiguração no que tange à sua estrutura física, organizacional, político-pedagógico e de pessoal. Esta realidade apresenta velhos e novos desafios como a condução da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em estrutura *multicampi* e *pluricurricular* tão ampla e complexa, na organização e gestão da força de trabalho, na efetivação de uma política institucional democrática, na implementação de políticas de formação/qualificação do seu pessoal, na articulação e garantia da autonomia de cada *campus*, na fixação dos novos servidores nos *campi* recém-inaugurados e na oferta de ensino público e de qualidade.

O quadro-síntese elaborado, com base nos dados da pesquisa sobre o Instituto Federal de Goiás, possibilita caracterizar as principais mudanças<sup>38</sup> ocorridas com a nova institucionalidade, assim como, compará-las com a realidade que prevaleceu até 2008.

---

<sup>38</sup> Para análise e construção do quadro, utilizaram-se dados da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) e do Decreto nº 5.224/2004, (BRASIL, 2004), dos relatórios de gestão do IFG 2008 e 2013, além do PDI/IFG-2012-2016.

Quadro 1 - Denominação institucional – Cefet – ano base: 2008

Estrutura organizacional (com base no Decreto nº 5.224/2004).	A organização geral dos centros federais de educação tecnológica de Goiás compreende: I – órgão colegiado: Conselho Diretor; II – órgãos executivos: a) Diretoria-Geral; b) Diretorias de Unidades de Ensino; c) Diretorias Sistêmicas; III – órgão de controle: Auditoria Interna
Orçamento/2008 <sup>39</sup>	R\$ 105.979.331,79
Eleição dos dirigentes	Regulado pela Lei nº 4.877/2003 que definia um processo de eleição paritária com peso de 2/3 para servidores e 1/3 para discentes e o requisito de docente com cinco anos na instituição.
Unidades existentes ou implantadas até 2008	Cinco unidades: Goiânia, Jataí, Inhumas, Uruaçu e Itumbiara
Recursos humanos – número de professores e trabalhadores técnico-administrativos efetivos <sup>40</sup>	Docentes: 307 Técnico-administrativos: 268 Total: 575

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela Coordenação de Recursos humanos do IFG em 1º de abril de 2013, relatórios de gestão do IFG/2008 e 2013 e Plano de Desenvolvimento Institucional – (PDI/IFG/2012-2016).

Quadro 2 – Denominação institucional – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – ano base: 2013

Estrutura organizacional de acordo com a Lei nº 11.892/2008	A organização geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás compreende: I Colegiados a) Conselho Superior; b) Colégio de Dirigentes; c) Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. II Reitoria Diretoria Executiva; b) Gabinete; c) Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Ensino Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Administração; v. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional d) Auditoria Interna, e) Procuradoria Federal. <i>Campi</i> , que, para fins da legislação educacional, são considerados sedes.
Orçamento/financiamento <sup>41</sup>	R\$ 855.966.268,00
Eleição dos dirigentes	A eleição, também paritária, com peso de 1/3 para docentes, 1/3 para trabalhadores técnico-administrativos e 1/3 para discentes. O processo de escolha do reitor e diretores gerais passou a ser garantido por lei federal. Em relação à alternância no cargo, o exercício está limitado a dois mandatos consecutivos, incluindo os mandatos exercidos antes da entrada em vigor da lei.
Unidades já existentes e implantadas até 2014/1º semestre Em fase de implantação: Novo Gama, Senador Canedo e Valparaíso de Goiás	12 unidades: Goiânia, Aparecida de Goiânia, Inhumas, Jataí, Uruaçu, Itumbiara, Luziânia, Anápolis, Águas Lindas, Goiânia Oeste, Cidade de Goiás, Formosa
Recursos Humanos – Número de professores e Técnico-administrativos efetivos <sup>42</sup>	Docentes: 766 Trabalhadores técnico-administrativos: 649 Total: 1.415

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela Coordenação de Recursos humanos do IFG em 1º de abril de 2013, relatórios de gestão do IFG/2008 e 2013, Plano de Desenvolvimento Institucional – (PDI/IFG/2012-2016).

<sup>39</sup> Estão incluídos no total somente os valores que correspondem ao orçamento específico à expansão do Instituto Federal de Goiás, a saber: desenvolvimento da educação profissional e tecnológica com orçamento inicial de R\$ 43.193.673,00; expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, R\$ 19.591.985,79 e desenvolvimento da educação profissional e tecnológica R\$ 43.193.673,00 (IFG, 2008, p. 105-107).

<sup>40</sup> O quantitativo é somatório dos seguintes *campi*: Goiânia, Inhumas, Jataí, Uruaçu e Itumbiara (IFG, 2008).

<sup>41</sup> Estão incluídos no total somente os valores que correspondem ao orçamento específico à expansão do Instituto Federal de Goiás, a saber: expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica R\$ 13.683.557,00; funcionamento de instituições federais de profissional e tecnológica R\$ 42.282.711,00 e fomento ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, R\$ 800.000,00 (IFG, 2013, p. 50-52).

<sup>42</sup> O quantitativo de servidores corresponde ao somatório dos seguintes *campi*: Goiânia, Aparecida de Goiânia, Inhumas, Jataí, Uruaçu, Itumbiara, Luziânia, Anápolis, Cidade de Goiás, Formosa e Reitoria. Não estão incluídos os *campi*: de Águas Lindas, Goiânia Oeste.

Ao analisar o quadro 1 em relação ao quadro 2, os dados demonstram alterações no estatuto da instituição que define a composição e as atribuições do Conselho Superior, instância máxima da instituição<sup>43</sup>. Na atual configuração do instituto, cada um é administrado por dois órgãos superiores: o colégio de dirigentes e o Conselho Superior, que tem como presidente, o Reitor. O primeiro, de caráter consultivo, é composto pelo Reitor, Pró-Reitores e Diretores Gerais dos *campi*. O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica (BRASIL, 2008).

Para Otranto (2012, p. 216), o processo de consulta à comunidade, escolar, especificado na lei que instituiu os IFs pode ser considerado por muitos como um avanço na rede federal de ensino, pois envolve consulta à comunidade escolar, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para manifestação dos trabalhadores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para manifestação do corpo discente, ou seja, uma eleição paritária (Lei nº 11.892/2008, art. 12).

A princípio, essa composição visava a participação da comunidade nas instâncias e definições, o que pode vir a configurar um mecanismo efetivo de gestão democrática da instituição, diferentemente do que ocorria nos Cefets.<sup>44</sup> Nos Cefets, as atribuições eram definidas pelo Decreto nº 5.224/2004 (BRASIL, 2004) e a composição do Conselho Diretor era definida em lei, o que restringia efetivamente a participação da comunidade na gestão da instituição.

Na configuração de instituto, a estrutura organizacional passou ser composta por uma Reitoria – Reitor e Pró-reitores. Aparentemente, essa organização é semelhante às Diretorias Sistêmicas do Cefet, mas há diferença no modelo de

---

<sup>43</sup> A Lei nº 11.892/2008, artigo 10 § 4º estabelece: “O Estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior” (BRASIL, 2008).

<sup>44</sup> A composição era definida da seguinte forma pela Lei nº 6.545/78, modificada pela Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994) “dez membros e respectivos suplentes, todos nomeados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, sendo um representante do Ministério da Educação e do Desporto um representante de cada uma das Federações da Indústria, do Comércio e da Agricultura, do respectivo Estado, cinco representantes da Instituição, incluindo um representante discente, e um representante dos ex-alunos, todos indicados na forma regimental, vedada a nomeação de servidores da instituição com representantes das Federações e do Ministério da Educação e do Desporto”.

gestão aplicado. Nos Cefets, havia uma unidade sede, que centralizava os recursos financeiros e administrativos e unidades descentralizadas, que dispunham de uma autonomia administrativa bastante restrita.

A consolidação dos institutos federais assegurou a estrutura organizacional na forma de *multicampi*, um conjunto de escolas dirigidas por uma Reitoria responsável, subordinada ao Ministério da Educação.

A proposta orçamentária anual é identificada para cada *campus* e uma para a reitoria, com critérios previamente estabelecidos. A descentralização dos recursos financeiros possibilita a administração diretamente pela direção geral de cada *campus* (BRASIL, 2008).

Na configuração de instituto, o processo eleitoral para a escolha do dirigente máximo avançou no tocante à alternância no cargo, ao limitar em dois mandatos. Para o cargo de Reitor<sup>45</sup>, o requisito passou a ser, além de cinco anos de atuação no quadro ativo de algum *campus*, ser doutor ou estar posicionado nas classes D-IV ou D-V da carreira de professor de ensino básico, técnico e tecnológico, que corresponde ao final da carreira anterior de docente do magistério de primeiro e segundo graus.

Em relação aos cursos oferecidos apresentam-se no quadro 3 os cursos ofertados até o ano de 2008, com a denominação institucional de Cefet-GO. O quadro 4 indica os cursos, as modalidades e os níveis de ensino oferecidos a partir de 2013, pelo IFG.

Quadro 3 – Cursos oferecidos no Cefet-GO – ano base: 2008

Técnico de nível médio (integrado, subsequente, Proeja <sup>46</sup> e EAD)	Alimentos Informática Eletrônica Mineração Controle ambiental Trânsito Agrimensura Suporte e Manutenção em Informática – modalidade Proeja Edificações – subsequentes Eletrotécnico integrado e subsequente Automação Industrial – subsequente
Licenciatura	Química
Bacharelado	Informática

Fonte: dados da pesquisa (2013) e relatórios de gestão do IFG período de 2008 a 2013 e Plano de Desenvolvimento Institucional – (PDI/IFG/2012-2016).

<sup>45</sup> Lei nº 11.892/2008, art. 12, § 1º, inciso I, II (BRASIL, 2008).

<sup>46</sup> Os referidos cursos estão distribuídos nos *campi* de Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Uruaçu e Jataí.



Quadro 4 – Cursos oferecidos no IFG – ano base: 2013

Técnico de nível médio (integrado, subsequente, Projeja <sup>47</sup> e EAD)	Agroecologia (integral) Agroindústria (integral) e Projeja Biotecnologia (integral) Comércio – Projeja Panificação – Projeja Comércio Exterior (integral) Controle Ambiental Edificações (integral) Eletrônica Eletrotécnica (integral) Informática (integral) Informática para Internet (integral) Instrumental musical Mineração Química – integrado Produção de Áudio e Vídeo (integral) Conservação e Restauro – integral	Transporte Rodoviário – Projeja Informática – Projeja Transporte de Carga – Projeja Manutenção e Suporte em Informática – Projeja Automação Industrial – integrado e subsequente Agrimensura Açúcar e Álcool – EAD Curso Técnico de Cerâmica – EaD Curso Técnico em Química – EaD Curso Técnico em Edificações – EaD Secretariado Escolar – Projeja Química (integral) Saneamento (integral) Telecomunicações
Licenciatura	Licenciaturas Química, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Física, História, Matemática, Música, Dança	
Bacharelado	Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Elétrica, Engenharia Civil da Mobilidade, Engenharia de Controle e Automação, Informática, Engenharia de Transporte, Engenharia Mecânica, Química Industrial, Sistemas de Informação, Turismo, Ciências e Tecnologia de Alimentos	
Tecnólogo	Agrimensura, Análise e Desesenvolvimento de Sistemas, Geoprocessamento Logístico, Hotelaria, Turismo, Saneamento Ambiental, Processos Químicos, Construção de Edifícios, Estradas, Transporte Terrestre Redes de Telecomunicações	
Pós-graduação	Pós-graduação Mestrado – Tecnologia de Processos Sustentáveis ( <i>Campus</i> de Goiânia). Mestrado – Educação para Ciências e Matemática. Especialização – Ensino de Ciências e Matemática Especialização – Em Matemática Especialização – Política e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica	

Fonte: dados da pesquisa (2013), relatórios de gestão do IFG período de 2008 a 2013 e Plano de Desenvolvimento Institucional – (PDI/IFG/2012-2016).

Em 2008, o Cefet-GO oferecia um total de 13 cursos técnicos de nível médio e dois de nível superior, dispunha de 2.452 vagas e tinha 9.761 alunos matriculados. O quadro de professores efetivos era de 307 docentes e 268 trabalhadores técnico-administrativos (IFG, 2008).

Em dezembro de 2013, com a nova institucionalidade, registrou-se uma ampliação no quantitativo dos cursos que passou para 75, sendo 27 cursos técnicos de nível médio, 8 de graduação/licenciaturas, 15 de bacharelado, 16 de formação de tecnólogos, 2 de pós-graduação *stricto sensu* e 3 de especialização *lato sensu* e ainda, a oferta de 4 cursos técnicos na modalidade de ensino a distância.

<sup>47</sup> Os referidos cursos estão distribuídos nos *campi* de: Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Uruaçu e Jataí.



Conforme Relatório de Gestão do IFG (2013, p. 178), referente ao exercício de 2013, o número de vagas totalizou 7.424 e 17.556 de alunos matriculados<sup>48</sup> nos *campi* implantados até o referido ano. Ampliou-se o quadro de trabalhadores efetivos para 766 trabalhadores docentes e 649 técnico-administrativos, no mesmo ano.

Além dos cursos já citados, o IFG também oferta cursos de curta duração para a formação inicial e continuada por meio de programas, MEC e MDS, como, por exemplo: Mulheres Mil, Pronatec, Proeja/FIC, e o Programa Rede Certific. Ressalte-se que muitos cursos oferecidos funcionam em turno integral.

A nova institucionalidade que se apresenta para o IFG prevê que a instituição deve desenvolver atividades de pesquisa, de extensão, além de estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda (BRASIL, 2008). Em atendimento a essa exigência, o IFG passou a apoiar e estimular projetos de pesquisa.

Com a criação dos institutos federais, verifica-se a tendência de adoção de estratégias de gerenciamento e controle, com adoção de diferentes mecanismos para esse fim. Além do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), destaca-se o Termo de Acordo<sup>49</sup> de Metas entre o Ministério da Educação e os Institutos Federais (BRASIL/MEC/SETEC, s. d.).

As principais metas definidas pelo termo referem-se a taxas de ocupação, conclusão e de evasão. Nos cursos presenciais, é assumido o compromisso de 20 estudantes matriculados por professor, taxa de conclusão de 80% e de 90% de ocupação, manutenção de 50% de matrículas no ensino técnico de nível médio, 20% de matrículas em cursos de licenciaturas e de formação de professores, além do comprometimento de implantar a EAD como atividade regular, sem definição, no ato da assinatura, dos parâmetros para a relação aluno/professor, nesta modalidade de ensino (ARAÚJO; HYPOLITO; OTTE, 2011; BRASIL/MEC/SETEC, 2010).

No que se refere à pesquisa e inovação, os institutos devem estabelecer, em média, pelo menos um projeto de pesquisa e/ou inovação de desenvolvimento tecnológico por *campus* e que reúna, preferencialmente, professores e alunos de

---

<sup>48</sup> Conforme relatório de Gestão do IFG exercício 2013, “o conceito Matrículas Atendidas, são todos os alunos que estão com *status* em curso ou que tiveram alteração de status com o mês de referência no intervalo entre janeiro e dezembro de 2013, ou seja, todos os alunos que estiveram matriculados em 2013, independentemente da sua situação atual” (IFG, 2014, p. 165).

<sup>49</sup> O documento possui o formato de um contrato e foi assinado em maio de 2010 (ARAÚJO; HYPOLITO; OTTE, 2011, p.12). Para esses autores, o discurso utilizado pela SETEC/MEC refere-se a um acordo, entretanto, a assinatura do plano de metas é uma imposição, uma vez que ela condiciona a liberação de recursos humanos e financeiros para a instituição.

diferentes níveis de formação, em todos os *campi*. Deve ainda ampliar essas atividades em parceria com instituições públicas ou privadas, implementar núcleos de inovação tecnológica (NITs) e programas de estímulo à organização cooperativa que incentivem a pesquisa, a inovação e o empreendedorismo.

Em relação à meta aluno/professor exigida pelo acordo, segundo avaliação de Araújo, Hypolito e Otte (2011, p. 6) poderá haver dificuldade para o atendimento das metas relativas à pesquisa e extensão, pois,

há uma grande probabilidade da carga horária do professor ficar absorvida totalmente pelas atividades de ensino. Ademais, sendo a produtividade ponto principal de avaliação e de controle, a fim de que o estabelecido no termo de acordo de metas seja obtido, é presumível que será imprescindível que os profissionais ligados à educação nestas instituições intensifiquem seu ritmo de trabalho.

A esse respeito, os dados da pesquisa indicam que a diversidade de itinerário formativo de diferentes níveis já acarreta o acúmulo de funções e de tarefas, o que pode contribuir para a alteração do ritmo do trabalho, em especial, dos docentes.

As análises dos dados da pesquisa demonstram a reconfiguração com o processo de expansão da rede e particularmente, do Instituto Federal de Goiás e os desafios requeridos à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e à Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos.

### **3.2 A política de “gestão de pessoas” da administração pública federal**

Dentre os temas centrais nos debates sobre reformas e modernização das administrações públicas, a temática de recursos humanos esteve sempre presente. Durante a década de 1990, conforme já exposto, o país viveu um processo de desmonte do Estado, atendendo ao ideário neoliberal que dominava o cenário mundial. Uma das consequências da adoção dessa agenda foi a ausência de políticas de recursos humanos na administração pública, ou melhor, a implantação de uma política de desvalorização dos servidores públicos e de enxugamento de quadros<sup>50</sup>, em razão dos imperativos de ajuste fiscal e reforma

---

<sup>50</sup> Conforme orientação da Secretaria de Estado da Administração e do Patrimônio – (Seap), as diretrizes para a redução dos gastos públicos da área de pessoal na administração pública foram as seguintes: “políticas austeras de remuneração e de reposição da força de trabalho, ampla revisão das vantagens remuneratórias, implantação de controles sobre os pagamentos realizados por meio da folha, fortalecimento dos controles de natureza disciplinar, além de medidas cuja regulamentação legal está sendo ultimada, relacionadas com a redução dos quadros de pessoal e da remuneração” (BRASIL, 1999, p. 22).

do Estado<sup>51</sup>.

Assim, a partir da reconfiguração das funções do Estado, em 1995, iniciou-se o delineamento da política de recursos humanos da administração pública federal. Além do imperativo decorrente da necessidade do controle das despesas com o pessoal, houve também o objetivo de alterar o perfil ou as características do quadro de pessoal. Com ênfase às novas funções do Estado, exigia-se um “quadro enxuto e altamente qualificado de funcionários, movidos pelo compromisso com resultados, e não apenas pelo cumprimento de formalidades legais ou obediente e acomodado com a perspectiva de estabilidade e aposentadoria integral” (PACHECO, 2002, p. 81).

As principais diretrizes que orientaram a construção de uma política de recursos humanos no período 1995-2002 foram:

a) perfil da força de trabalho deve ser compatível com as novas funções do Estado e as necessidades da administração gerencial e, portanto, os servidores devem atuar sob a lógica da gestão empreendedora, ao invés de fazê-lo sob a lógica da administração burocrática; b) a aproximação entre os mercados de trabalho público e privado no tocante à remuneração e às regras praticadas, visando a atração e retenção de funcionários qualificados; c) uma gestão de recursos humanos facilitadora da adoção dos princípios da administração gerencial no setor público, na qual inclusive os executivos das organizações estejam mais envolvidos (BRASIL, 2002, p. 91).

Em relação aos servidores efetivos, esperava-se que eles adotassem

os paradigmas gerenciais e estejam capacitados a atuar de forma flexível, numa larga abrangência de atividades, em processos de trabalho que considerem novas técnicas baseadas em inovações tecnológicas como a informática. Devem também possuir maior capacidade de atuação como consultores internos (BRASIL, 2002, p. 90).

E, sobretudo, o documento aponta o paradigma das competências como forma de seleção, qualificação e avaliação:

uma seleção por identificação das competências necessárias, a preocupação com o desenvolvimento e a motivação das pessoas, a qualificação permanente visando a ampliação de suas competências, a

---

<sup>51</sup> Segundo Pacheco (2002), o número de servidores civis ativos do poder executivo federal vem decrescendo desde o ano de 1989, pois passou de 712.740 para 460.470, em 2001, com uma redução de 35%. A respeito do *déficit* de pessoal, Cardoso Junior e Nogueira, (2011, p. 238), consideram que o movimento de recomposição de pessoal no setor público brasileiro, durante toda a primeira década de 2000, “não foi explosivo e se mostrou suficiente para repor praticamente o mesmo estoque e percentual de servidores ativos existentes em meados da década de 1990”. Os autores enfatizam que o número de servidores ativos civis em 2010 ainda era menor que no início da década de 1990.

atuação baseada na ética e a adoção disseminada da avaliação de desempenho para todos os funcionários, independentemente de seu regime de trabalho (BRASIL, 2002, p.91).

Naquele período, registrou-se também a edição de um conjunto de emendas constitucionais no que tange à política de previdência social pública e privada no Brasil, contribuindo, sobremaneira, para o crescimento da previdência complementar privada.

Logo após a aprovação da reforma administrativa, houve a promulgação da Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998, que modificou vários artigos da CF/1988, com alterações específicas na administração pública. A emenda estabelecia, dentre outras mudanças,

a) o fim da obrigatoriedade do regime jurídico único e a permissão de contratos de servidores pela CLT; b) a flexibilização da estabilidade dos servidores estatutários, permitindo-se a demissão, além de por falta grave, também por insuficiência de desempenho e por excesso de quadros; c) possibilidade de se colocar servidores em disponibilidade com remuneração proporcional ao tempo de serviço como alternativa à exoneração por excesso de quadros; d) limitação rígida dos proventos da aposentadoria e das pensões ao valor equivalente percebido na ativa; e) eliminação da isonomia como direito subjetivo, embora mantenha, implicitamente, o princípio que é básico para qualquer boa administração (SILVA JUNIOR; REIS, 2001, p. 44).

Dando continuidade à contrarreforma de Fernando Henrique Cardoso, o governo Luis Inácio Lula da Silva aprovou a Emenda Constitucional nº 41/2003, que alterou a redação da Emenda nº 20/98, e posteriormente a Emenda Constitucional nº 47/2005. Essas Emendas alteraram os requisitos de elegibilidade para uma aposentadoria e a forma de cálculo dos benefícios, com perdas de direitos e prejuízos financeiros para os trabalhadores.

No governo de Dilma Rousseff, contando com uma ampla base de apoio no Congresso Nacional aprovou-se, por maioria simples, o Projeto de Lei nº 1992/2007, enviado ao Congresso Nacional durante o governo anterior e que foi transformado na Lei nº 12.618, de 30 de abril de 2012. Essa lei institui o Regime de Previdência Complementar para os servidores públicos federais, fixa o limite máximo para a concessão de aposentadorias e pensões igual ao do Regime Geral da Previdência Social (RGPS) no valor de R\$ 4.159, em novembro de 2013 e autoriza a criação de três entidades fechadas de previdência complementar (fundos de pensão).

Na avaliação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior — (Andes-S-N), o (Funpresp) Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal

atuará no mercado financeiro com verba pública e com o dinheiro dos trabalhadores. Além disso, representa à continuidade da malfadada Reforma da Previdência, iniciada por FHC, aprofundada por Lula da Silva e Dilma Rousseff, que retira direitos e avança na privatização de serviços essenciais e de responsabilidade do Estado e avança na privatização da previdência social (2013, p. 21).

Assim, nessa contextualidade, verifica-se a flexibilização da legislação trabalhista a privatização de setores estatais e a desregulamentação e a destruição dos direitos dos trabalhadores públicos, sobretudo, no que se refere à previdência do servidor público federal.

O órgão central responsável pela gestão e da política de recursos humanos do governo federal atualmente é a Secretaria de Gestão Pública<sup>52</sup> (Segep) subordinada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). Tem por finalidade formular políticas e diretrizes para a gestão pública, no âmbito da administração pública federal<sup>53</sup>.

A política de recursos humanos desenvolvida pela Secretaria de Gestão Pública/MPOG observa as seguintes diretrizes (BRASIL, 2009, p. 6):

- a) instituir serviços públicos profissionalizados, responsáveis, eficientes, eficazes e democráticos;
- b) proporcionar aos servidores públicos remunerações justas, observados os paradigmas de mercado;
- c) assegurar força de trabalho qualificada e flexível, até mesmo para lidar com novas tecnologias;
- d) favorecer o desenvolvimento de um ambiente de inovação e criatividade na administração pública federal;

---

<sup>52</sup> A Secretaria de Gestão Pública (Segep) é resultado da fusão da Secretaria de Gestão (Seges) e parte da Secretaria de Recursos Humanos (SRH). Foi criada pelo Decreto nº 7.675/2012 (BRASIL, 2012) publicado no Diário Oficial da União do dia 23 de janeiro de 2012, que promoveu a revisão da estrutura regimentar do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

<sup>53</sup> Na política de gestão de pessoas, a Segep atua no gerenciamento das seguintes ações: a) planejamento e dimensionamento da força de trabalho, b) concurso público e contratação por tempo determinado, c) planos de cargos, estruturas de carreiras, cargos comissionados e funções de confiança, d) estrutura remuneratória, e) avaliação de desempenho, f) desenvolvimento profissional, g) atenção à saúde e segurança do trabalho, h) previdência, benefícios e auxílios do servidor. Disponível em: <http://www.segep.org.br>. Acesso em: 2 fev. 2014.

e) consolidar o uso de indicadores objetivos de desempenho dos servidores;

f) contribuir para a execução das políticas públicas, com eficiência e eficácia;

g) proporcionar o envolvimento dos servidores com os serviços públicos, com o seu comprometimento com os resultados e o constante aprimoramento dos serviços prestados à sociedade;

h) planejar os impactos orçamentários e financeiros relacionados ao gasto com pessoal, preservando o equilíbrio fiscal.

### **3.2.1 A configuração da “Gestão de Pessoas” do IFG com a nova institucionalidade**

No âmbito do Instituto Federal de Goiás, as ações e as políticas de recursos humanos estão sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. A proposta de novo regimento geral, em seu artigo 117, preconiza:

A Pró-Reitoria de desenvolvimento Institucional é o órgão responsável pela proposição e sistematização do planejamento estratégico da Instituição, pela proposição e condução das políticas de gestão de pessoal, tecnologia da informação, pelo levantamento, atualização, sistematização e avaliação dos dados estruturais para subsídio à definição das políticas institucionais, bem como pela compilação dos dados de desempenho da Instituição no âmbito de todo o Instituto Federal de Goiás (IFG, s. d. ).

Com essa perspectiva e com base na legislação emanada do governo federal, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás elaborou um conjunto de ações com foco no desenvolvimento de pessoas, com os seguintes eixos norteadores (IFG/PDI, 2012-2016).

a) apropriação do processo de trabalho pelos servidores, inserindo-os como sujeitos no planejamento institucional;

b) aprimoramento do processo de trabalho, transformando-o em conhecimento coletivo e de domínio público;

c) construção coletiva de soluções para as questões institucionais;

d) reflexão crítica dos servidores acerca de seu desempenho em relação aos objetivos institucionais;

e) administração de pessoal como uma atividade a ser realizada pelo órgão de gestão de pessoas e as demais unidades acadêmicas e administrativas do IFG;

f) identificação de necessidade de pessoal, inclusive de remanejamento, readaptação e redistribuição da força de trabalho de cada unidade organizacional;

g) condições institucionais para capacitação, qualificação e avaliação que tornem viável a melhoria da qualidade na prestação de serviços, no cumprimento dos objetivos institucionais, o desenvolvimento das potencialidades dos ocupantes das carreiras e sua realização profissional como cidadãos;

h) avaliação de desempenho como um processo que contemple a avaliação realizada pela força de trabalho, pela equipe de trabalho e pelo IFG e que terão o resultado acompanhado pela comunidade externa;

i) integração entre ambientes organizacionais e as diferentes áreas do conhecimento; e,

j) disponibilização ao servidor, no momento do seu ingresso na instituição, dos recursos necessários para que ele possa conhecer a organização funcional, administrativa e educacional do IFG.

Além dos eixos norteadores citados, as políticas internas de “Gestão de Pessoas” do Instituto Federal de Goiás estão disponibilizadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (IFG/PDI, 2012-2016) com base nos seguintes eixos estruturantes:

a) dimensionamento institucional tanto quantitativo como qualitativo, que tem por objetivo estabelecer a Matriz de Alocação de Cargos e definir os critérios de distribuição de vagas na Instituição, mediante análise do quadro de pessoal, da estrutura organizacional, dos processos e condições tecnológicas e de trabalho para o funcionamento adequado das unidades organizacionais, com vistas a atingir os objetivos definidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além de verificar o clima organizacional, a fim de intervir e promover melhorias nos aspectos subjetivos e motivacionais da instituição;

b) capacitação e qualificação dos servidores buscando promover o aperfeiçoamento, desenvolvimento e qualificação dos servidores do IFG, por meio da participação em eventos e cursos de qualificação, capacitação e requalificação.



c) avaliação de desempenho individual visando identificar aspectos interpessoais, organizacionais, ambientais, dentre outros, que facilitem ou dificultem o desempenho do trabalhador e as condições de trabalho, propiciando condições para avaliação e melhoria dos processos de trabalho e do desempenho dos servidores, equipes e do Instituto como um todo (IFG/PDI, 2012-2016).

Como já mencionado, a nova institucionalidade prevê a descentralização orçamentária, tanto para a Reitoria como para seus respectivos *campi*. Todavia, no que diz respeito aos recursos/orçamentos para o quadro de pessoal, tais como política salarial, encargos sociais e benefícios aos servidores continua essencialmente centralizada<sup>54</sup> (BRASIL, 2009). A centralização e o gerenciamento ocorrem em outros aspectos, a saber: na liberação de código de vagas, nas atribuições dos cargos, nas formas de ingresso, na avaliação de desempenho, no desenvolvimento das carreiras, nas relações trabalhistas, como o direito de greve, a política de assistência à saúde do servidor, dentre outros aspectos (CAMARGO, 2012; BRASIL, 1999).

O Decreto nº 6.944/2009<sup>55</sup> (BRASIL, 2009) reforça esse controle, ao definir regras gerais de contratação e de autorizações relativas aos concursos públicos para o provimento de vagas no serviço público federal. A exceção são as instituições de ensino superior autorizadas a contratar sem concurso público professor substituto de forma descentralizada, conforme dispositivo introduzido pelo Decreto nº 6.097/2007 (BRASIL, 2007) e reeditado no § 2º do art. 10<sup>56</sup> do Decreto nº 6.944/2009 (BRASIL, 2009).

Evidencia-se, pela expansão da rede federal, a necessidade de contratação de trabalhadores, em especial de docentes para ministrar aulas nos cursos dos novos *campi*, bem como nos pré-existentes, o que merece análise de outros estudos sobre o planejamento da expansão e as exigências legais do serviço público na contratação de servidores.

---

<sup>54</sup> O artigo 169 da Constituição Federal do Brasil dispõe sobre a finalidade e o controle do orçamento e dos recursos públicos (BRASIL, 1988).

<sup>55</sup> O art. 10 do referido decreto assim dispõe: “fica delegada competência ao Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão para autorizar a realização de concursos públicos nos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e decidir sobre o provimento de cargos e empregos públicos, bem como expedir os atos complementares necessários para este fim” (BRASIL, 2009)

<sup>56</sup> O art. 10, § 2º dispõe: “prescinde de autorização do Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão o provimento de cargo docente e contratação de professor substituto, observado o limite que cada universidade federal se encontra autorizada a manter em seu quadro docente, conforme norma conjunta dos Ministros de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação” (BRASIL, 2009).



Nesse contexto, em 2011, o governo federal sancionou a Lei nº 12.425<sup>57</sup>, (BRASIL, 2011), com o objetivo de atender às demandas decorrentes da expansão das instituições federais de ensino, em relação ao déficit de professor. Instituiu-se então a figura do professor temporário, cuja forma de contratação é rápida e segue os mesmos moldes do professor substituto que já compõe o quadro de docentes dos institutos pelo período determinado pela administração, observado os limites estabelecidos em lei. O salário dos professores temporários é menor que dos efetivos, pois não recebem a Retribuição por Titulação (RT). Dessa forma, um professor com título de doutor que ingressa nos IFs como professor temporário percebe a mesma remuneração que um professor sem titulação.

Na mesma direção, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) formalizou, no Ministério da Educação, a solicitação da figura de trabalhador técnico-administrativo em educação substituto (TAE substituto), estendendo a possibilidade prevista na Lei nº 8.745/1993 de contratação por tempo determinado, para atender às necessidades temporária de excepcional interesse público (Conif, 2014, p. 1).

Dessa forma, verifica-se que a política de recrutamento e de seleção está limitada à legislação pertinente, o que dificulta a definição dos perfis desejados, bem como a seleção de novos servidores, em conformidade com as necessidades institucionais e, muitas vezes, não respeitando as particularidades da realidade, as especificidades e as demandas dos *campi* que compõem o IFG.

Em decorrência dessa situação e conforme Relatório de Gestão (IFG, 2012, p. 89), o IFG, no ano de 2012, priorizou processos seletivos simplificados para a contratação de professores substitutos, para atender às demandas da expansão:

foram abertos 03 concursos públicos para provimento de cargos efetivos; 20 Processos Simplificados para contratação de professores substitutos, 07 Processos Simplificados para professores temporários e 01 Processo Simplificado para contratação de Profissionais Tradutores e Interpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

---

<sup>57</sup> A Lei nº 12.425/2011 estabelece a contratação pelas universidades públicas e instituições tecnológicas de ensino, integrantes do Reuni, de professores temporários sem concurso público, limitado a 20% do quadro de efetivos. A lei estende a contratação não apenas aos casos antes previstos pela Lei nº 8745/93, como vacância dos cargos efetivos por morte, aposentadoria, afastamento para tratamento médico ou capacitação. Segundo entidades de classe, essa medida fere o Regime Jurídico Único, que disciplina o trabalho do funcionalismo público brasileiro, já que esses professores não estão sob esse regime, como os efetivos (PALLADINO, 2012).

No que tange às ações de “Gestão de Pessoas do IFG”, a pesquisa demonstrou qual é a percepção e a avaliação que os sujeitos têm em relação a essa política.

Quadro 5 — Síntese das respostas de trabalhadores docentes e técnico-administrativos referentes ao modelo da “política de gestão de pessoas” desenvolvida no IFG.

Centralizadora, tecnocrática, não conduz escuta dos servidores, carente de política, não articula gestão e atuação acadêmica institucional.
Precisa melhorar, criando instâncias de participação política.
Muito incipiente e muito voltada para os processos burocráticos.
Não existe um modelo adequado e definido para a política de gestão de pessoas no IFG.
É necessário que tenha interação conjunta Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos e Coordenação de Recursos Humanos dos <i>campi</i> para melhor atender às necessidades dos servidores
Trata-se de um modelo ainda baseado na solução de problemas em detrimento da prevenção. As ações são centralizadas. Buscamos transformar esse quadro, visto que ainda estamos em processo de consolidação.
Burocrática e sem regras, princípios e diretrizes claras que possam orientar as ações desenvolvidas.
A Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (Prodi) tem feito um trabalho relevante na condução da gestão de pessoas, se não fazem mais, creio que seja por conta da falta de recursos humanos.
A política de gestão de pessoas está ainda em desenvolvimento, porém observa-se grande engajamento dos servidores envolvidos, buscando um bom andamento e aperfeiçoamento das ações adotadas.
Considero positiva, ainda que possua traços de personalidade.
Insuficiente na gestão no que se refere ao planejamento e execuções.

Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes e técnico-administrativos dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Como se verifica no quadro-síntese, há opiniões e percepções variadas. Há aqueles que consideram tanto a gestão na Reitoria como a dos *campi* centralizadora, autoritária, ausente de planejamento estratégico, gestão que não é transparente, que não incentiva a participação da comunidade. A resposta de um sujeito da pesquisa expõe como está a gestão no seu campus de lotação: “No campus há falta de planejamento estratégico, gerência é mais reativa do que proativa, não existe discussão pedagógica e falta a padronização de processos”.

Por outro lado, um dos entrevistados entende que a gestão do seu *campus* de atuação é boa, participativa e democrática, apesar das dificuldades enfrentadas: “uma gestão que tenta se adaptar às mudanças e às novas necessidades da instituição”. Outro participante considera a gestão do *campus* “eficiente e clara nas decisões e com a preocupação em atender as necessidades básicas do trabalho”.

O depoimento de um participante da pesquisa revela que um dos grandes desafios para a “gestão de pessoas” do IFG no cenário atual é a superação da prática essencialmente burocrática. Aponta que essa prática se concretiza na realidade do IFG e quais são os entraves para a superação desse modelo de gestão:

A política de gestão de pessoas ainda é primária, está mais envolvida em processos de execução do que realmente de gestão. Ela é mais voltada para atividades de um departamento de pessoal. Pouco se planeja e realiza em um nível mais moderno de gestão de pessoas. A maior parte da equipe envolve-se em atividades burocráticas e sentem-se acomodados para mudar. Os departamentos de RH (Recursos humanos) e DDRH (Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos) mais gerem papéis do que pessoas. Acaba que a função de gerir pessoas fica restrita aos poucos profissionais de nível E dos setores de RH e DDRH, que por acumular várias funções referente à gestão de pessoas torna-se insuficiente para planejar e ainda executar o que planeja. Além disso, as demandas da “gestão de papéis” crescem a cada dia, ainda mais com as expansões, e a equipe como um todo se mostra muita pequena para as demandas. Mas vejo uma tendência na mudança de paradigma, pois está tendo procura.

Com efeito, outro desafio apontado pelos participantes refere-se à ausência ou insuficiência de mecanismos de participação dos trabalhadores no planejamento ou na execução das ações referente à política institucional de “gestão de pessoas” em detrimento de uma gestão centralizadora, embora havido avanços, conforme exposto no quadro 1.

Com a expansão e reconfiguração do IFG, o quadro permanente de trabalhadores sofreu significativas alterações no que tange à faixa etária, à escolaridade, à formação, dentre outros, conforme análise dos dados no item 3.2.1.

### **3.2.2 Caracterização do quadro permanente de trabalhadores do IFG**

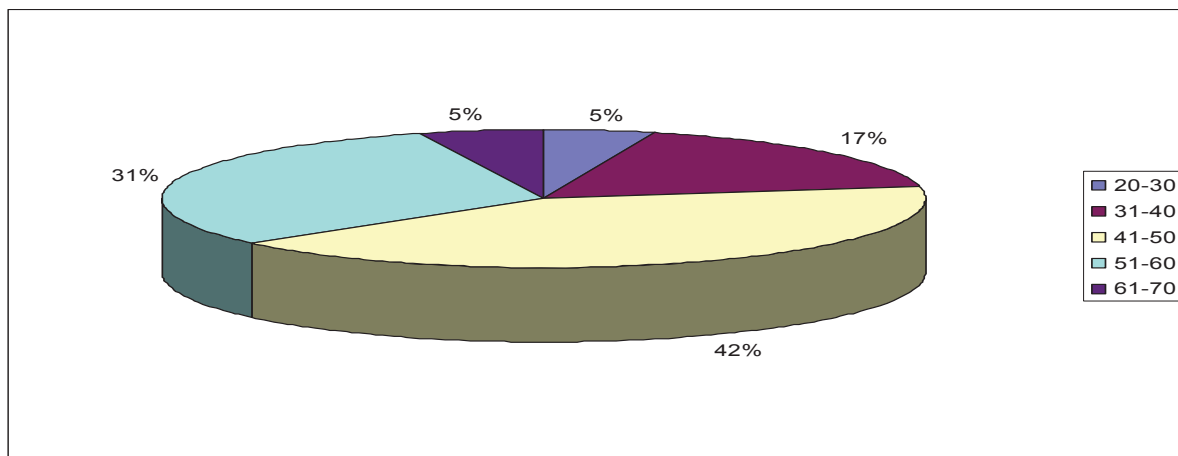
Este item tem por objetivo apresentar e analisar os dados relacionados a caracterização do quadro permanente de trabalhadores do IFG, por meio de uma análise de caráter descritivo-analítico mediante os seguintes indicadores: idade e

titulação, com base nos relatórios fornecidos pela Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos, Relatórios de Gestão e Plano de Desenvolvimento Institucional.

Com o processo de expansão e reconfiguração do IFG, modificou-se o quadro de trabalhadores efetivos. A pesquisa realizada revelou dados importantes de comparação entre a fase inicial da sua expansão e o momento em que se desenvolveu a presente análise.

Os dados empíricos e documentais demonstram que, até 2008, o quadro de trabalhadores efetivos do IFG, apresentava-se com as seguintes características no que se refere à faixa etária. Havia a prevalência do grupo entre 41-50 (42%), seguida do grupo de 51-60 (31%), eram menores os índices dos grupos entre 31-40 (17%) e 20-30 (5%). O grupo entre 61-70 era também pequeno (5%). Esses indicadores evidenciam a ausência de reposição e recomposição do quadro de pessoal, em razão do congelamento dos concursos públicos antes de 2008, de aposentadorias, mortes, dentre outros, conforme explicitado anteriormente, o que causou o progressivo envelhecimento do quadro permanente de trabalhadores.

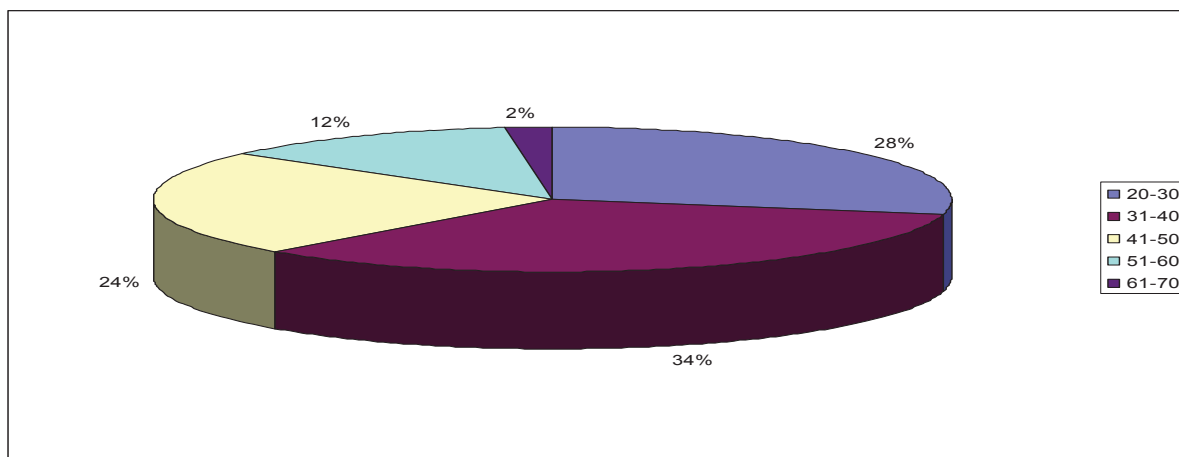
Figura 1 – Perfil geral da faixa etária dos trabalhadores do IFG até 2008



Fonte: dados da pesquisa realizada em junho de 2013.

Ao analisar a figura 2, que corresponde aos dados de 2013, a pesquisa revela uma alteração significativa da faixa etária. Pode-se até mesmo dizer que houve uma inversão. O grupo entre 31-40 passou a ser preponderante, com 34%, seguido dos que estavam na faixa de 20-30 (28%). O grupo entre 41-50 representava (24%), e o grupo com idade entre 51-60, 12%. Com a política de expansão do IFG, foram realizados novos concursos, o que proporcionou a inserção de trabalhadores mais jovens.

Figura 2 – Perfil geral da faixa etária dos trabalhadores do IFG em 2013



Fonte: dados da pesquisa realizada em junho de 2013.

Acerca do quadro de docentes a tabela 5 demonstra que, até o ano de 2008, o grupo com titulação em mestrado somavam (170) era predominante, o de especialistas, totalizavam (110) e em menor proporção, os graduados (26). O grupo com a titulação de doutor representava o quantitativo de 51.

Tabela 5 – Quantitativo dos docentes efetivos em atividade por titulação, por *campus* do IFG até 2008

Titulação	Goiânia	Jataí	Inhumas	Itumbiara	Uruaçu	Total
Graduação	20	1	3	1	1	26
Aperfeiçoamento	4		1			5
Especialização	73	22	7	2	6	110
Mestrado	116	20	20	5	9	170
Doutorado	34	5	9	3		51
Total	247	48	40	11	16	362

Fonte: dados da pesquisa realizada em junho de 2013.

Para análise da situação atual do quadro de docentes com titulação, recorreu-se ao cronograma proposto no PDI/IFG/2012-2016. A tabela 6 demonstra o quadro de docentes efetivos em atividade, por regime de trabalho, de todos os *campi* do IFG. A análise demonstra significativas mudanças no quadro de docentes do IFG, a partir de 2012, e indica a expansão do quantitativo para os próximos três anos. Em 2013, registrava-se 73 (9%) graduados, o quantitativo de especialista somam 134 (16%). O grupo com pós-graduação *stricto-sensu* em nível de mestrado representa 455 (56%). Os docentes com doutorado e pós-doutorado somam 141 (17%).

Tabela 6 – Cronograma de expansão do quadro de trabalhadores docentes efetivos em atividade por titulação do IFG – anos de referência 2012-2016.

Titulação	Regime de trabalho	2012	2013	2014	2015	2016
Graduação	20 h	2	2	2	2	2
	40 h	8	8	8	8	8
	DE	54	63	72	81	85
	Subtotal	64	73	82	91	95
Aperfeiçoamento	20 h	1	1	1	1	1
	40 h					
	DE	4	5	6	7	8
	Subtotal	5	6	7	8	9
Especialização	20 h	1	1	1	1	1
	40 h	30	35	45	50	53
	DE	90	98	101	109	119
	Subtotal	121	134	147	160	173
Mestrado	20h	3	3	3	3	3
	40h	68	90	132	152	166
	DE	330	362	374	408	453
	Subtotal	401	455	509	563	622
Doutorado	20 h					
	40 h	36	41	48	50	50
	DE	92	98	102	110	121
Pós-Doutorado	DE	1	2	3	5	10
	Subtotal	129	141	153	155	181
Total		720	809	898	977	1080

Fonte: IFG, PDI, 2012-2016.

Saliente-se que o processo de expansão dos cursos de nível superior e a oferta de pós-graduação (especialização e mestrado) requerem docentes com titulação de mestre e doutor. Sobressaem, ainda, na política de desenvolvimento de pessoas do IFG, incentivo à capacitação e à qualificação dos trabalhadores, com regulamentação própria para o afastamento para realização de pós-graduação *stricto sensu*, em observância aos textos das leis nº 8.112/90 (BRASIL, 1990) e nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012) além de programas de bolsa de estudo para servidores estáveis.

Foram apresentados os dados referentes à caracterização do quadro permanente de trabalhadores do IFG com destaque para a faixa etária e a formação docente, tendo como base os anos de 2008 a 2013.

No próximo item, proceder-se-á a análise dos dados advindos dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa: trabalhadores docente e técnico-administrativos. O questionário constava de duas partes: a primeira, com dados de caracterização dos sujeitos e perfil profissional e a outra parte, com questões sobre as relações e condições de trabalho, com questões abertas e fechadas. Com base nessa estruturação, ordenaram-se os dados que serão apresentados da seguinte forma: primeiramente os dados correspondentes ao perfil profissional dos docentes e, depois, os dados específicos dos trabalhadores técnico-administrativos.

Posteriormente, na segunda parte, serão abordadas questões mais específicas tanto para docentes como para trabalhadores técnico-administrativos no que tange às relações e condições de trabalho. Os dados serão apresentados na forma de quadros-síntese, com a junção das respostas e, concomitantemente, dados separados, específicos de cada segmento. Na análise dos dados de cada *campus* optou-se por fazer junção das respostas no quadro-síntese das unidades empíricas: Inhumas, Uruaçu, Goiânia, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em virtude de semelhanças no conjunto das respostas.

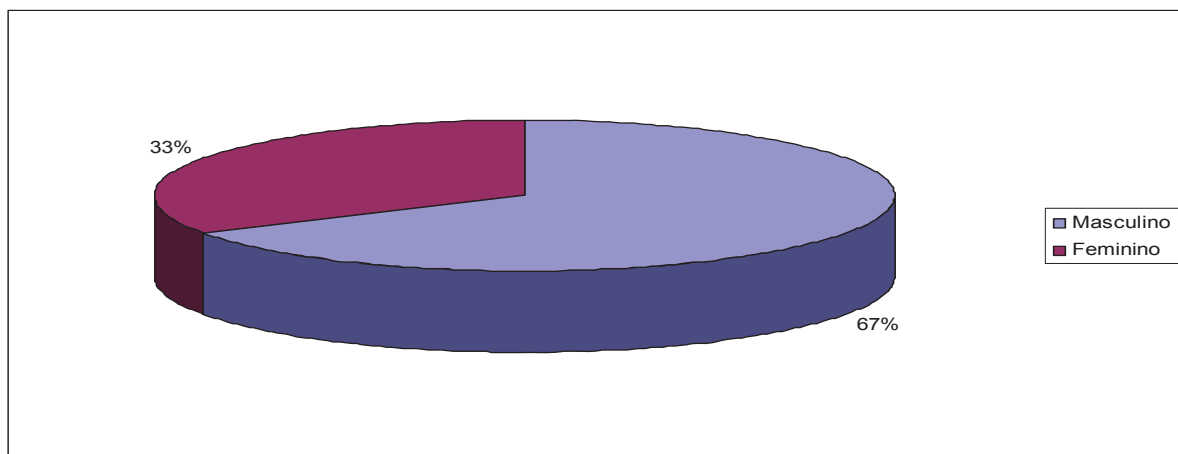
#### **a) Os sujeitos da pesquisa**

Participaram como entrevistados da pesquisa gestores (diretores Gerais) do IFG, dos *campi* de Inhumas, de Uruaçu, Goiânia, de Aparecida de Goiânia, além do Reitor. Responderam ao questionário 45 trabalhadores docentes e 59 técnico-administrativos. Conforme já mencionado, esses sujeitos estão lotados nos quatro *campi* selecionados: Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, Goiânia e Reitoria.

Ao analisar os dados referentes aos docentes, verifica-se que a maior parte dos respondentes participantes docentes é formada por homens (67%), conforme se pode visualizar na figura 3.



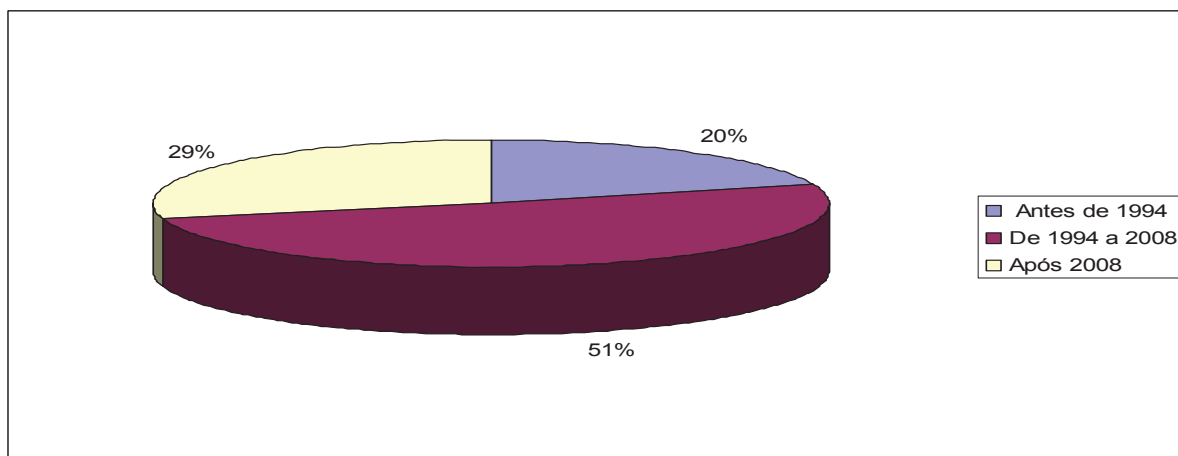
Figura 3 – Sexo dos trabalhadores docentes do IFG dos *campi* e reitoria



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Em relação ao período de ingresso no IFG, a maior parte (51%) respondeu que ingressou no período de 1994 a 2008. Ingressaram no período após 2008 (29%) e antes de 1994, (20%), o que se pode observar na figura 4.

Figura 4 – Data de ingresso no IFG

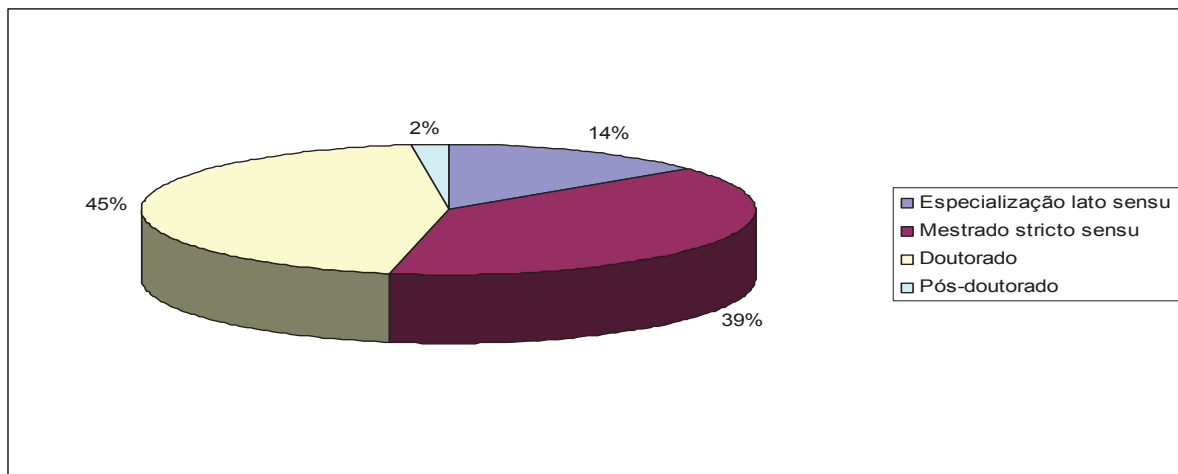


Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Verifica-se que o percentual maior (51%) corresponde aos trabalhadores lotados no *campus* de Goiânia, unidade pré-existente, que representa quase a metade da amostra da pesquisa, 46%. Em seguida, 29%, dos trabalhadores que ingressaram IFG a partir da primeira fase de expansão, ou seja, desde 2007, quando foi implantada a unidade no município de Inhumas. Aqueles que já estavam na instituição e que vivenciaram sucessivas transformações que a instituição vem sofrendo ao longo de sua história correspondem a 20%.

A figura 5 mostra que a titulação dos docentes participantes da pesquisa: 14% eram especialistas, 39% possuem o título de mestre, 45% doutorado, e 2%, pós-doutorado.

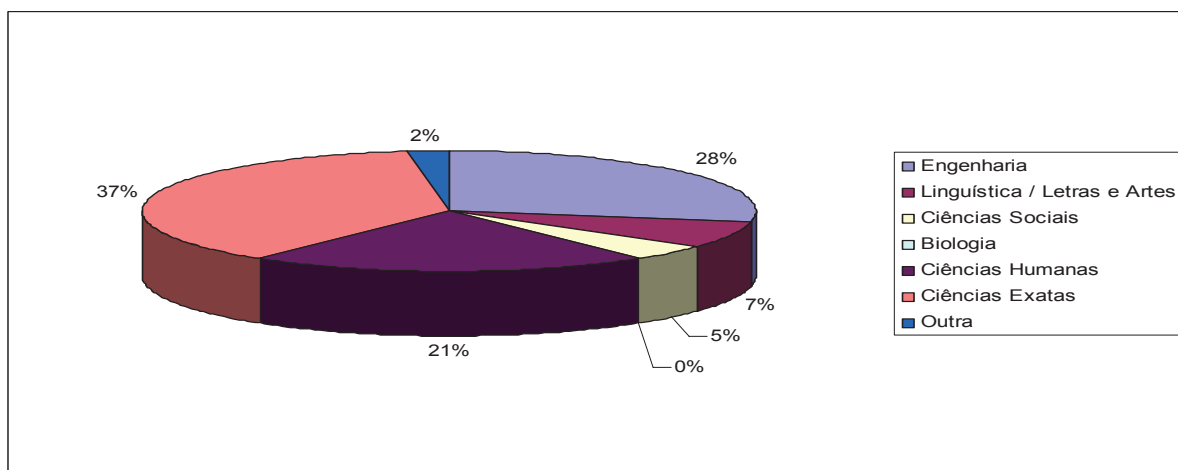
Figura 5 - Titulação dos docentes do IFG



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

No tocante à área de formação, as respostas dos docentes indicam que 37% atuavam na área de exatas, 28% na área de engenharia, e, na área de Ciências Humanas 21%.

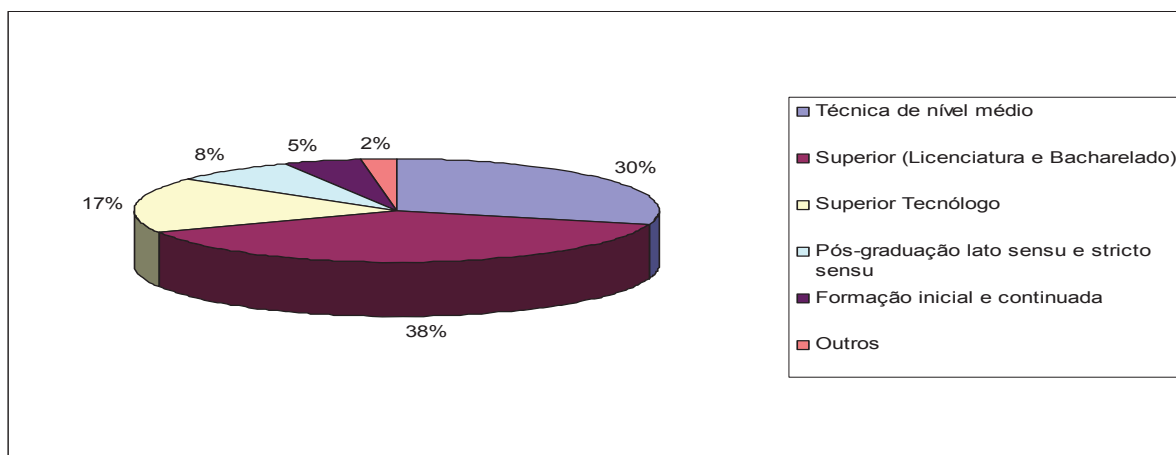
Figura 6 – Área de formação dos docentes do IFG



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Como se pode verificar na figura 7, 30% dos docentes participantes da pesquisa ministravam aula nos cursos técnico de nível médio, em seguida, em maior proporção, no nível superior (licenciatura e bacharelado) com o percentual de 38%, no ensino superior/tecnólogo 17%, e na pós-graduação *lato e stricto sensu*, 8%.

Figura 7 – Níveis de ensino de atuação dos docentes do IFG

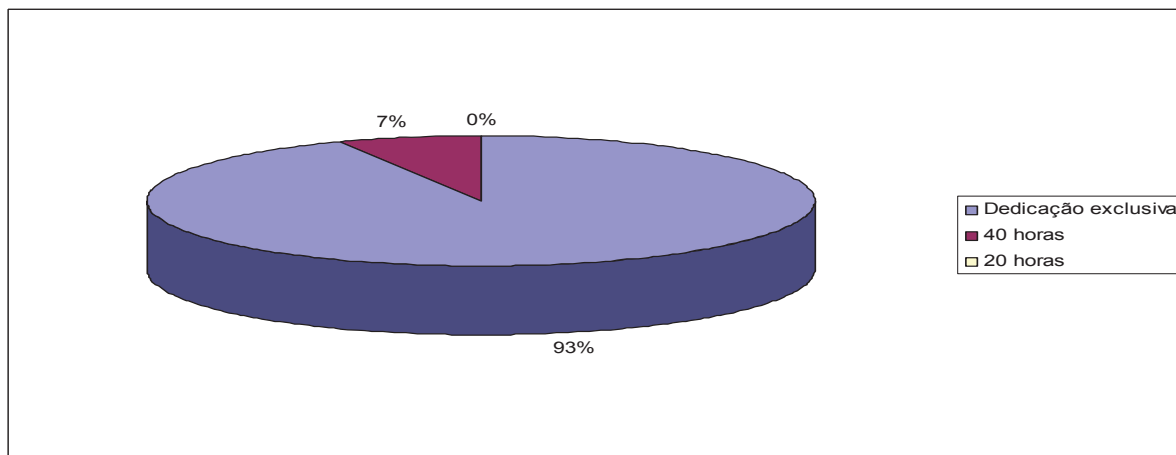


Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Quanto ao regime de trabalho quase a totalidade dos docentes trabalha em regime de dedicação exclusiva (93%), e o percentual daqueles que trabalham em regime de quarentas horas semanais é de 7%.

O regime de trabalho do professor de Ensino básico, Técnico e Tecnológico é fixado pela Lei nº 11.784/2008 (BRASIL, 2008) e Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012) e compreende três modalidades: a) tempo parcial ou 20 horas semanais, em um turno diário; b) tempo integral ou 40 horas semanais, em dois turnos diários; c) dedicação exclusiva, em tempo integral e com o impedimento de exercício de qualquer atividade remunerada, pública ou privada. No IFG, a contratação de professores ocorre de acordo com necessidade institucional e nas três modalidades, todavia, os dados revelam predomínio de contratação de professores de dedicação exclusiva.

Figura 8 – Regime de trabalho dos docentes do IFG



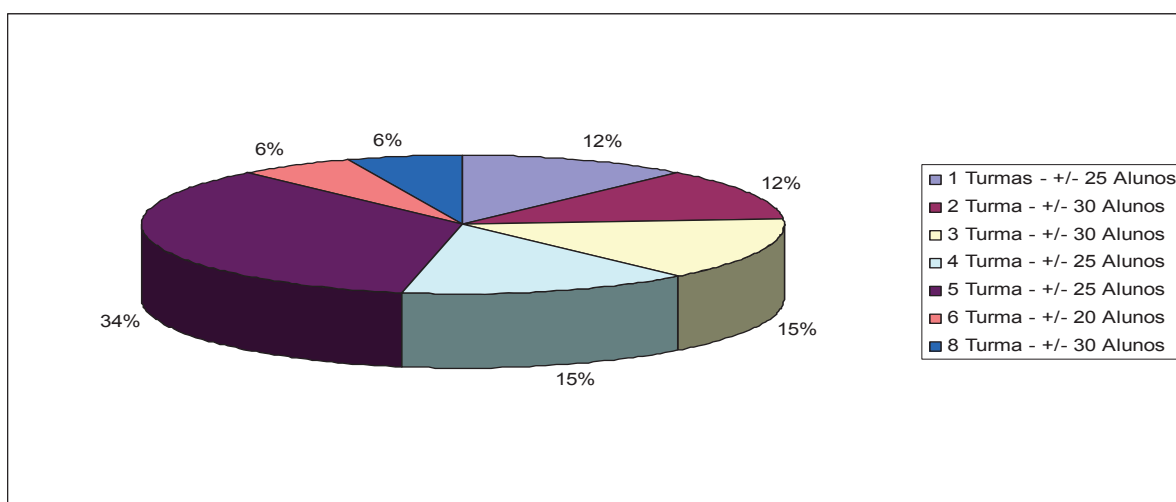
Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

A figura 9 mostra que a quantidade de turmas assumidas pelos docentes e o número de alunos por turma eram bastantes variadas. A distribuição do quantitativo de aulas depende de uma diversidade de fatores: se ocupa cargo de direção ou funções, se estão em curso pós-graduação, dentre outros. Os dados demonstram que havia professores com apenas uma turma e outros chegavam a assumir até oito. Somando os que assumiam uma ou duas o percentual é de 24%, aqueles que ministravam de 3 a 4 turmas somavam 30%, e 34% para aqueles cinco turmas com uma média de 25 alunos.

Ao analisar os resultados da figura 9 pode-se inferir que no IFG, a média de quantidade de turmas por docente segue o padrão de outros Institutos Federais. A pesquisa de Araújo demonstra que, no IFMA, 33% assumiam de 03 a 4 turmas, e 46,7%, de 5 a 09.

Todavia, a que se atentar para o apontamento feito por Costa (2013, p. 200) (*apud*, ALVES;PINTO, 2011), quando indicam, em seus estudos, que os professores do ensino médio tem mais aulas e turmas quando comparados com professores de outras etapas da educação básica. No caso dos professores do IFG, como já mencionado anteriormente, eles atuam em várias frentes: básico, técnico, tecnológico, educação de jovens e adultos, além da pós-graduação e no ensino à distância. Isso indica a ampliação da jornada individual do trabalho docente. Essa situação se complexifica quando se considera o tempo dedicado a atividade extraclasse. Neste aspecto Costa (2013) (*apud*, ALVES; PINTO, 2011) lembra: “ser professor não é apenas dar aula. Exige preparar aulas, elaborar avaliações e corrigi-las” (p. 200).

Figura 9 – Número de turmas e de alunos por turma no IFG



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes campi do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

A pesquisa revela, como se pode constatar pela figura 10, que 37% dos docentes envolvidos no estudo declararam que cumprem a carga horária de 1 a 10 horas semanais, 46%, aproximadamente, de 11 a 20 horas semanais e, 4%, de 21 a 30, 13% de 31 a 40 horas.

Ao proceder à análise dos resultados obtidos, e para compreender como está configurada a distribuição da carga horária dos docentes, recorreu-se ao estudo de Tardif e Lessard (2012). Para os autores, a forma de organização e as condições de trabalho dos professores envolvem um conjunto de variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino, bem como contabilizar o trabalho docente e apontam as principais: “o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores”, dentre outros (TARDF; LESSARD, 2012, p. 111).

Assim, para Tardif e Lessard (2012, p. 111), a carga horária dos professores pode ser analisada de dois pontos de vista: o aspecto “administrativo, ou seja, aquela que é definida em conteúdos e duração pela organização escolar em função das normas oficiais (decretos, leis, convenções coletivas etc.) advindas, geralmente do governo e negociadas com as associações e sindicatos”, e, do ângulo das exigências reais do trabalho cotidiano. Os dois modos de analisar a carga horária traçam distinção entre a tarefa prescrita e a tarefa real. A prescrita é definida pelos padrões e objeto de regras explícitas e a tarefa real consiste em como ela se realiza no processo concreto do trabalho.

No Instituto Federal de Goiás, a Resolução nº 9, de 1º de novembro de 2011 (IFG, 2011), regulamenta a jornada de trabalho dos servidores docentes. No referido documento as atividades estão distribuídas por pontuação, conforme a carga horária do regime de trabalho. O docente em regime de trabalho de 20 semanais deve totalizar, no mínimo, 20 pontos em suas atividades acadêmicas semanais, conforme a distribuição prevista no regulamento, e os docentes em regime de trabalho de 40 horas semanais ou de dedicação exclusiva devem totalizar, no mínimo, 40 pontos em suas atividades acadêmicas semanais. Na resolução estão discriminadas um conjunto de ações relacionadas as atividades acadêmicas, de ensino, atividades de pesquisa, de extensão, das produções acadêmicas e culturais, das ações de qualificação, das atividades de gestão, das atividades de representação, dentre outras.

Ao analisar a carga horária declarada verifica-se que há o predomínio de percentuais maiores para aqueles que cumprem carga horária menor, ou seja, 37%,

para os que cumprem de 1-10 horas e 46% para 11-20 horas, 4% para 21-30 horas e 13% para 31-40 horas, respectivamente.

Considerando que 93% responderam pertencer ao regime de dedicação exclusiva, em tempo integral, deveriam cumprir a carga horária de 40 horas semanais. Este resultado revela-se um tanto contraditório. É possível que a contradição esteja nos limites da execução de trabalho prescrito ou regulamentado em decorrência de diversos fatores, dentre os quais: fatores materiais e ambientais, sociofamiliares, ligados ao objeto de trabalho, relacionados à organização do trabalho, exigência formais ou burocráticas e “ainda os modos como os professores lidam com essas situações e as estratégias que eles elaboram para assumi-las ou evitá-las” (TARDF; LESSARD, 2012, p.114).

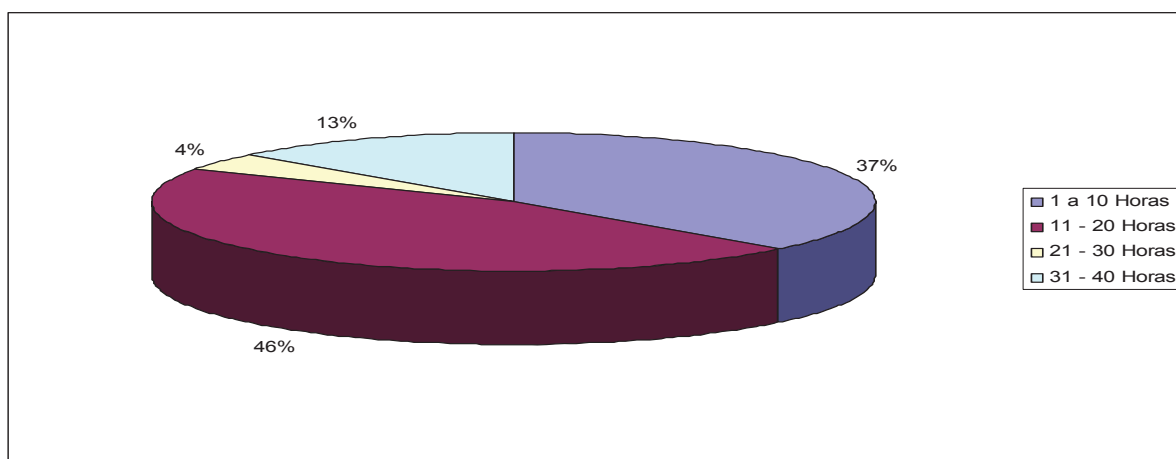
Destacam-se também os aspectos relacionados à localização dos *campi* fora da região metropolitana de Goiânia, com pouca infraestrutura e distantes dos centros urbanos. A pesquisa tanto documental como de campo demonstrou que o processo de interiorização criou duas situações para a fixação do docente: um número significativo de docentes concursados para essas unidades não fixou residência no *campus* e não têm perspectiva de fazê-lo. Eles optaram por residir em cidades maiores e se deslocar por grandes distâncias para trabalhar. Por outro lado, há aqueles que contam com uma segunda residência próxima ao local de trabalho. Ambos os casos explicitam o desinteresse de fixação no local de trabalho e solicitação de transferência para *campus* próximo à região metropolitana. Muitos deles acabam não permanecendo na instituição. Em ambos os casos, a situação impõe aos trabalhadores o acréscimo nas despesas diárias, sejam elas relacionadas ao deslocamento, alimentação, bem como as despesas fixas, como moradia, capacitação e qualificação, dentre outras. Como agravante, constata-se a ausência de política institucional de fixação, como por exemplos, a concessão de auxílios e benefícios, tais como: auxílio-moradia e auxílio-transporte, o que dificulta a fixação na região. Somam-se ainda, a ausência de atos normativos para regular a movimentação dos trabalhadores docentes e técnico-administrativos. Na percepção de um dos sujeitos da pesquisa, há normatização para remoção no IFG: “foi divulgada edital de remoção, mas acontece remoção a qualquer tempo (fora do período do edital)”. Outro depoente opina sobre a remoção e a fixação nas unidades do IFG: “os critérios adotados no último edital considerando o maior tempo de serviço na instituição foi uma boa opção, porém a instituição tem que fazer uma discussão sobre as remoções e a fixação dos docentes nos *campus* do interior de forma mais ampla”.

Além das dificuldades citadas, verifica-se outro desafio advindo do processo de interiorização: a dificuldade de professores qualificados na região onde se localizam essas unidades e também a dificuldade e demora na contratação. Ademais, registra-se a morosidade na liberação de códigos de vagas pelo MEC e a “própria legislação que disciplina essa contratação, impõe um rito longo e leva a um grande interstício entre a detecção da necessidade e a efetiva chegada do docente em sala de aula” (TCU, 2012, p. 47), situação exposta anteriormente.

Assim, esse conjunto de fatores sugere que a não fixação do servidor no local de trabalho durante o período necessário pode estar comprometendo o cumprimento da carga horária diária e/ou semanal e de permanência obrigatória na instituição, no período estipulado pela legislação.

Diante disso, há que se indagar aos trabalhadores do IFG: quais os sentidos que se mantêm no trabalho? Quais as estratégias e táticas utilizadas pelos profissionais, no cenário atual de expansão, para a efetivação do ensino público e de qualidade?. Entretanto, para os dirigentes do IFG algumas questões se impõe a esse respeito: Quais são as condições relativas à realização do trabalho docente nos campi e na Reitoria? Existe uma política de acompanhamento/monitoramento e avaliação do trabalho a ser desenvolvido? São algumas questões que ainda ficam abertas.

Figura 10 – Carga horária semanal, aproximada cumprida pelos docentes do IFG

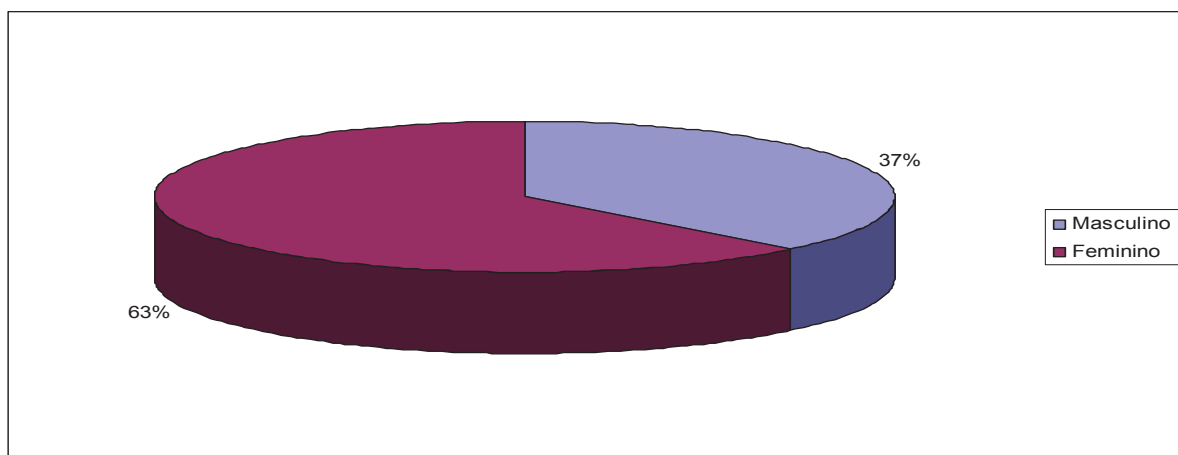


Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Os dados referentes ao perfil profissional dos trabalhadores técnico-administrativos mostram que a maior parte dos respondentes participantes é formada por mulheres (63%), conforme se pode visualizar na figura 11:



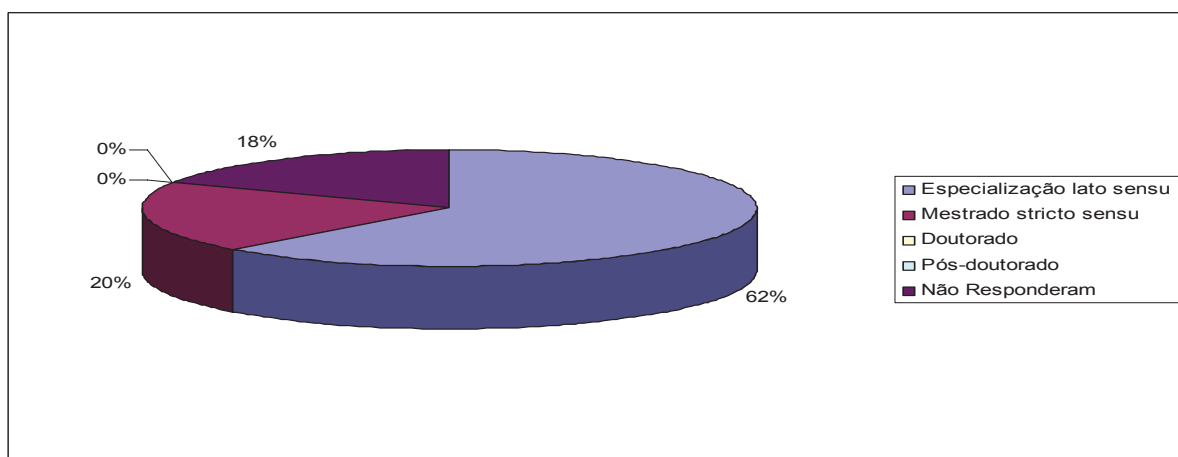
Figura 11 – Sexo dos trabalhadores técnico-administrativos do IFG



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores Técnico-administrativo dos seguintes campi do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Acerca da titulação dos trabalhadores técnico-administrativos, mais da metade 62% possui título de especialista, e, em menor proporção, 20%, possuem o título de mestre. No tocante ao desenvolvimento da carreira dos trabalhadores técnico-administrativos, o IFG adota princípios e diretrizes da legislação concernente a esta temática: Decreto nº 5.825/2006 (BRASIL, 2006), Lei nº 11.091/2005 (BRASIL, 2005) e a Lei nº 11.784/2008 (BRASIL, 2008). Quanto à qualificação e à capacitação, o IFG dispõe de regulamentos de afastamento e bolsas de incentivo à capacitação e a qualificação do seu quadro permanente de trabalhadores ativos. Essas ações têm contribuído para a promoção de condições favoráveis para o desenvolvimento profissional dos servidores do IFG.

Figura 12 – Titulação dos trabalhadores técnico-administrativo do IFG

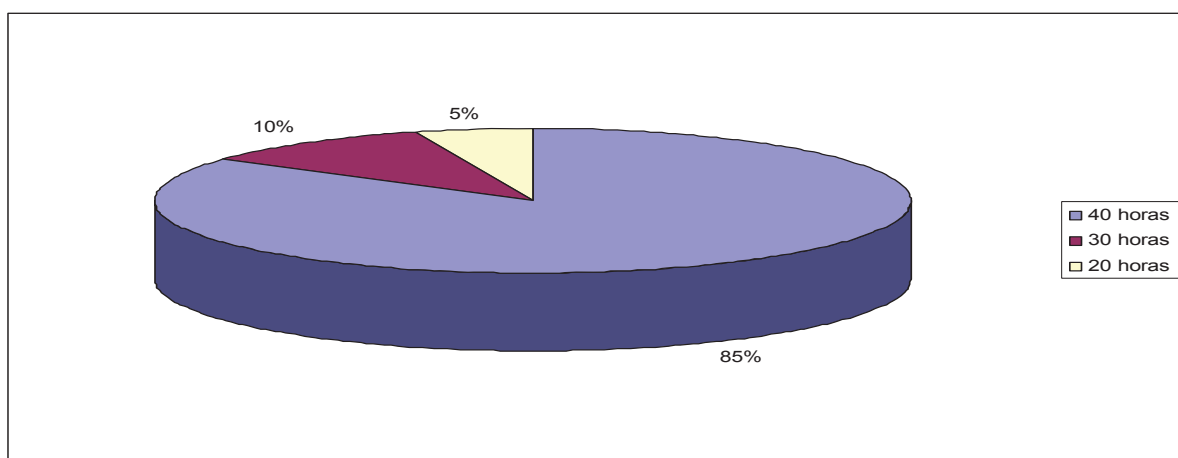


Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores Técnico-administrativo dos seguintes campi do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Conforme a Lei nº 8.112/90 (BRASIL, 1990), o artigo 1º do Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995 (BRASIL, 1995), e Decreto nº 4.836/2003 (BRASIL, 2003), a jornada de trabalho dos servidores da administração pública federal direta, das autarquias e das funções públicas federais é de oito horas diárias e quarenta semanais. O inciso I declara que a carga horária é de quarenta horas semanais, exceto nos casos previstos em lei específica, para os ocupantes de cargos de provimento efetivo.

A figura 13 os participantes confirmaram o que está previsto na legislação vigente: 40% declararam que seu regime é de 40 horas semanais, 10% que cumpriam 30 horas, e 5%, 20 horas semanais. Os regimes de trabalho de 30 horas e 20 horas são aqueles regulamentados e previstos em lei específica (médico e assistente social, dentre outros).

Figura 13 – Regime de trabalho contratual dos trabalhadores técnico-administrativos do IFG



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores Técnico-administrativo dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

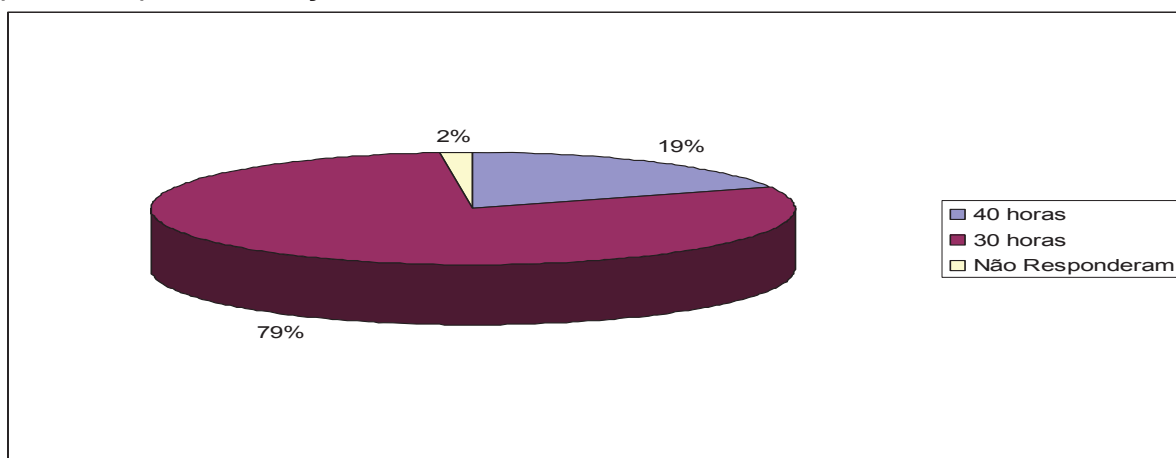
No entanto, a figura 14 mostra que o regime de trabalho e/ou jornada de trabalho adotada pelo *campus* de lotação dos servidores respondentes é o de 30 horas semanais. A diferenciação do regime previsto em lei e aquele adotado pelos *campi* decorre de uma concessão, via portaria, do dirigente máximo do IFG. Para proceder à flexibilização do horário dos trabalhadores técnico-administrativos para 30 horas utilizou-se como fundamento o art. 3º do Decreto nº 4.836/2003 (BRASIL, 2003)

Quando os serviços exigirem atividades contínuas de regime de turnos ou escalas, em período igual ou superior a doze horas ininterruptas, em função de atendimento ao público ou trabalho no período noturno, é facultado ao dirigente máximo do órgão ou da entidade autorizar os servidores a cumprir jornada de trabalho de seis horas diárias e carga horária de trinta horas semanais, devendo-se, neste caso, dispensar o intervalo para refeições.

Com base nessa concessão, os dados demonstram que 79% dos trabalhadores técnico-administrativos cumprem carga horária de 30 horas semanais, e 19%, de 40 horas semanais.

Entretanto, nos *campi* em fase de implantação e que ainda não completaram dois anos de funcionamento, a carga horária cumprida pelos trabalhadores técnico-administrativos não é flexibilizada, a exemplo do *campus* de Aparecida de Goiânia, uma das unidades empíricas desta pesquisa: 86% responderam cumprir as 40 horas e 30% 30, horas. Nos demais *campi*, Inhumas, Uruaçu, Goiânia e Reitoria, a carga horária, é de 30 horas semanais, ou seja, há flexibilização da carga horária.

Figura 14 – Regime de trabalho dos trabalhadores técnico-administrativos adotado pelo campus de atuação do IFG



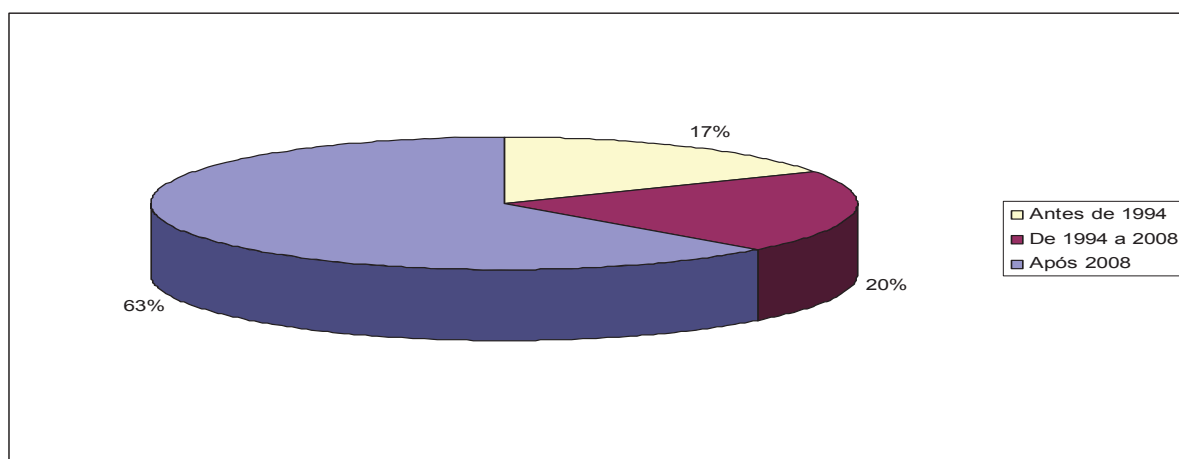
Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores Técnico-administrativo dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Na aplicação do questionário aos trabalhadores técnico-administrativos e docentes não foram incluídos aqueles que tinham menos de dois anos de ingresso no IFG, com exceção do *campus* de Aparecida de Goiânia que, no período da coleta de dados, tinha pouco mais de um ano de funcionamento.

Conforme figura 15, 17% ingressaram antes de 1994, aqueles que ingressaram no período de 1994 a 2008 somam 20%, e, em maior proporção, 63% declararam que ingressaram após 2008. A predominância desse último

decorre dos critérios de inclusão adotado nesta dissertação, pois onde incluiu-se um *campus* pré-existente à expansão, o de Goiânia, e três *campi* que foram inaugurados após o processo de expansão, a partir de 2007: Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria. Ao analisar a predominância de um maior número de trabalhadores técnico-administrativos (63%), após 2008, avalia-se que esse percentual pode ser devido à contratação, talvez ainda insuficiente, como as pesquisas têm demonstrado, de novos servidores pertencentes a essa categoria, incluindo áreas ou profissões que antes da expansão não existiam no quadro efetivo do IFG, a exemplo de jornalista, economista, auditor, profissional da Tecnologia da Informação, dentre outros. Ressalte-se que no processo de implantação dos *campi* a convocação de trabalhadores pertencentes à categoria de técnico-administrativos é de suma importância e as atividades desenvolvidas desses trabalhadores são imprescindíveis para a organização dos procedimentos operacionais, bem como do apoio pedagógico às áreas administrativas e acadêmicas objetivando o funcionamento do *campus* e, por conseguinte preparar a unidade para abertura de cursos e a oferta de vagas à comunidade local/regional.

Figura 15 – Ano de ingresso dos trabalhadores técnico-administrativos no IFG



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores Técnico-administrativo dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

A apresentação e análise dos dados referentes ao perfil profissional dos sujeitos da pesquisa docentes e trabalhadores técnico-administrativos, revelam características e perfis diferenciados.

No próximo item, abordar-se-á os dados concernentes a relações e condições de trabalho no IFG desses dois segmentos. Nos quadros-síntese estão expostas as opiniões e as percepções dos trabalhadores sobre o processo de expansão e as implicações nas relações e condições de trabalho, com junção das respostas de trabalhadores docentes e técnico-administrativos. Entretanto, no tocante às perguntas específicas de cada segmento, proceder-se-á à separação das respostas com o objetivo de resguardar as particularidades.

### **3.3 A nova institucionalidade e as implicações nas relações e condições de trabalho no IFG**

A pesquisa realizada por Amorim (2013) com gestores dos institutos federais de Minas Gerais mostra que, dentre as principais dificuldades para a organização em Institutos federais, destacam-se:

O quadro reduzido de funcionários (professores e técnicos), construção de uma identidade institucional conforme modelo definido para os Institutos Federais, elaboração dos documentos regulatórios (Estatuto, PDI, Regimentos, regulamentos) e interação entre os campi (p.183).

Na avaliação dos sujeitos participantes da presente pesquisa, em relação à realidade do Instituto Federal de Goiás, a situação não é diferente. Constatou-se que o processo de expansão, interiorização e implantação dos institutos, que ainda está em curso no Brasil, e em Goiás, apresenta-se complexo e com diversos desafios.

Nas questões abertas do questionário referente à questão como ocorre o processo de expansão e reconfiguração da educação profissional, científica e tecnológica, na particularidade do estado de Goiás, apreende-se das respostas dos trabalhadores professores e técnico-administrativos indicativos de precarização das relações e condições de trabalho, em virtude da infraestrutura insuficiente e deficitária, da ausência de planejamento e indícios de uma tendência de intensificação do ritmo de trabalho e também da complexificação das relações de trabalho no que tange à organização do trabalho.

Os quadros a seguir apresentam as respostas dos participantes da pesquisa empírica e a relação com o entendimento apreendido. A respeito dos aspectos

positivos e negativos produzidos pelo processo de expansão e reestruturação e interiorização no IFG, as respostas demonstram reconhecimento de avanços advindos desse processo.

No tocante aos aspectos positivos, ressalte-se a ampliação da oferta de diferentes cursos e modalidades, a oportunidade de acesso de alunos de outra cidade ao direito à educação pública, gratuita e de qualidade, mais investimentos para a educação profissional, contratação de trabalhadores para a educação, dentre outros (quadro 6).

Quadro 6 - Síntese das respostas dos trabalhadores docentes e técnico-administrativos aos aspectos positivos produzidos pelo processo de expansão e reconfiguração do IFG

Atuação pluricurricular, ampliação das condições objetivas para a educação politécnica e omilateral, ampliação da presença do Estado, ampliação da demanda por estudos e pesquisas pelos professores e trabalhadores técnico-administrativos.
Aumento da criação de espaço para ampliação dos cursos já existentes e de novos cursos, renovação dos recursos humanos; afirmação da instituição como parte importante da educação formal, possibilidade de criação de cursos mais adequados à região onde está instalada a unidade.
Capilaridade da rede, oferta de educação pública de qualidade, expansão, verticalização do ensino.
Mais investimentos, mais projetos e mais oportunidades.
Aumento do número de vagas, fixação das pessoas nas cidades, desenvolvimento regional e local.
Criação de cursos superiores.

Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes e trabalhadores técnico-administrativos dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Ao mesmo tempo em que os dados coletados na pesquisa de campo apontam indícios de democratização da educação no país, viabilizando o acesso de maior número de brasileiros à educação profissional e tecnológica, não deixam de ser preocupantes os aspectos negativos produzidos pelo processo de expansão da rede em Goiás Foram identificados, com destaque, os seguintes pontos: insuficiência de recursos humanos, de infraestrutura, laboratórios insalubres e sucateados, número insuficiente de salas de aula e de materiais, de equipamentos, falta de planejamento, acúmulo de tarefas, comprometimento da qualidade do ensino, centralização da gestão, tecnocratismo, parceria público e privado (terceirizações e Pronatec), dentre outros (quadro 7).

Quadro 7 – Síntese das respostas de trabalhadores docentes e técnico-administrativos aos aspectos negativos produzidos pelo processo de expansão e reconfiguração do IFG

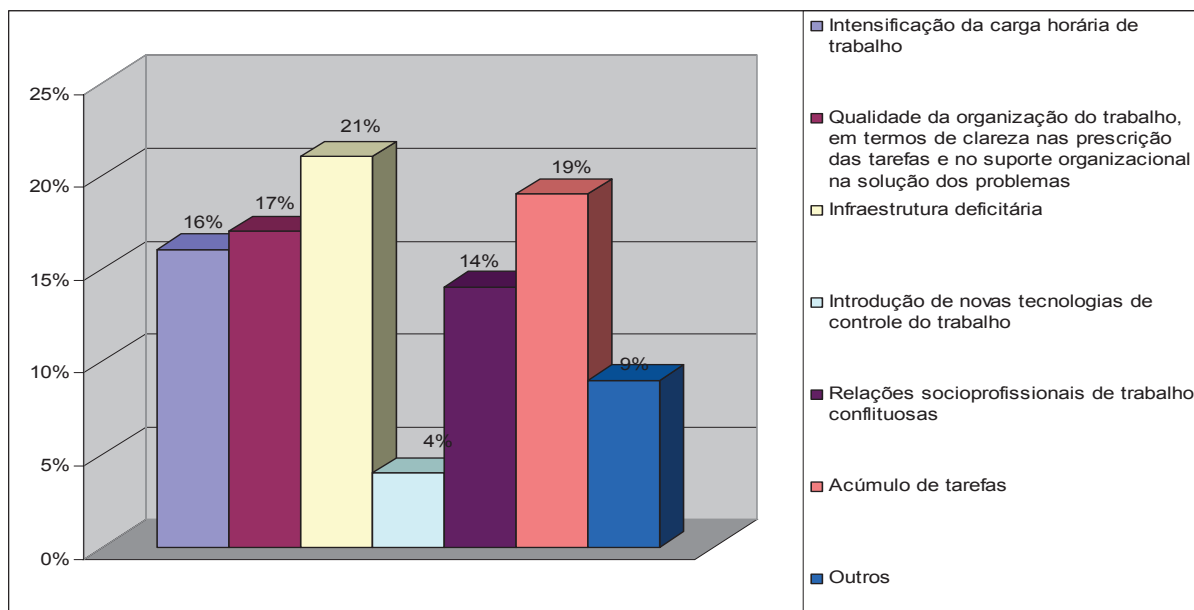
Acúmulo de tarefas.
Queda na qualidade do ensino e abandono dos <i>campi</i> antigos.
Distanciamento entre Reitoria e os <i>campi</i> . Não existe uma cultura no IFG.
Falta de coordenação geral das ações desenvolvidas pela instituição em vários programas: Pronatec, e-tec, Mulheres Mil, dentre outros. Desestabilização de uma identidade institucional estabelecida.
Processos administrativos mais complicados.
Falta de servidores, dificuldade de estabelecer diretrizes gerais, restrições de verbas para os <i>campi</i> já existentes, sobretudo, em relação aos auxílios discentes e bolsa de pesquisa.
Pressão por produtividade sem as devidas condições materiais.
Exagero na quantidade de <i>campi</i> implantados, o que impossibilita a boa qualidade do ensino por falta de recursos humanos e físicos.
A forma de o governo possibilitar a expansão não facilita, pois somente são liberados códigos de vagas para novos <i>campi</i> quando o campus já existe, o que acaba gerando uma precarização, durante o período de implantação do <i>campus</i> . Para obter mais verbas o IFG acaba inaugurando um <i>campus</i> sem a estrutura adequada para o seu funcionamento. Outras dificuldades são a comunicação entre as unidades e o estabelecimento de padrões nos procedimentos e processos. Além disso, em longo prazo, após a política de expansão do governo federal, a manutenção (estrutural e de servidores) dos <i>campi</i> pode tornar-se inviável.
Precarização do trabalho docente e dos trabalhadores técnico-administrativos, por falta de servidores suficientes para compor o quadro. Falta de infraestrutura, falta de recursos para investimentos necessários e essenciais para o funcionamento da unidade de ensino, laboratórios precários, ou falta de laboratórios. Aulas e cursos ministrados de baixa qualidade etc.
Os servidores efetivos (antes da expansão) não foram comunicados sobre as mudanças oriundas da expansão e o impacto nas atribuições de cada um. A estrutura física, de recursos humanos e de materiais não evoluiu/cresceu/acompanhou a expansão.
Práticas autoritárias e ausência de participação de base.
Ineficiência dos sistemas de informática com panes freqüentes

Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes e técnico-administrativos dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Alguns dos aspectos negativos produzidos pelo processo de expansão e reconfiguração do IFG apontados no quadro 7 são reafirmados na figura 16, quando os participantes da pesquisa responderam, dentre as sete opções, as três alternativas que interferem negativamente no seu desempenho profissional e na sua qualidade de vida.



Figura 16 - Alternativas que interferem negativamente no desempenho profissional e qualidade de vida no IFG



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes campi do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Conforme respostas dos docentes, a infraestrutura deficitária foi o principal motivo que afetava as condições de trabalho, com um percentual de 21% materializando-se como um dos grandes desafios apresentados no processo de expansão e interiorização dos institutos federais, situação que, nesta dissertação, configura-se, dentre outras, como uma das principais implicações da expansão da rede federal nas relações e condições de trabalho no IFG. Com uma diferença de 2%, a segunda alternativa apontada foi o acúmulo de tarefas (19%). A terceira alternativa que influenciava negativamente no desempenho do trabalho foi a qualidade da organização do trabalho (17%), e com 16%, a intensificação da carga horária que se inter-relaciona com as demais alternativas: infraestrutura deficitária, com o acúmulo de tarefa e com a qualidade da organização do trabalho também repercutia nas relações e condições de trabalho.

Ao relacionar as respostas do questionário desta pesquisa, verificam-se pontos em comum com a pesquisa realizada nos institutos federais pelo Tribunal de Contas da União (TCU). Na pesquisa de campo realizada pelo TCU<sup>58</sup> (2012), constatou-se que, no que tange ao quadro de docentes, “20% dos cargos de

<sup>58</sup> Conforme relatório do TCU, publicado após auditoria realizada entre agosto de 2011 e abril de 2012 em institutos federais do país os IFs apresentam déficit de cerca de oito mil professores e problemas de evasão e infraestrutura de funcionamento. Disponível em: < <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/04/07>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

professores estão vagos, gerando problemas de sobrecarga dos professores em atividade e insuficiência no apoio de técnicos ao funcionamento dos laboratórios e bibliotecas” (p. 471). O TCU ainda apresenta duas possíveis causas do déficit de professores na Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, que também têm relação com a precarização e da complexificação das relações e condições de trabalho, a exemplo de questões salariais:

as dificuldades para atrair e manter esses profissionais em razão de discrepâncias salariais em relação a outras funções que poderiam assumir no mercado. Outra causa são os problemas de fixação de professores em *campi* situados em cidades do interior com pouca infraestrutura e distantes dos centros urbanos (TCU, 2012, p. 471).

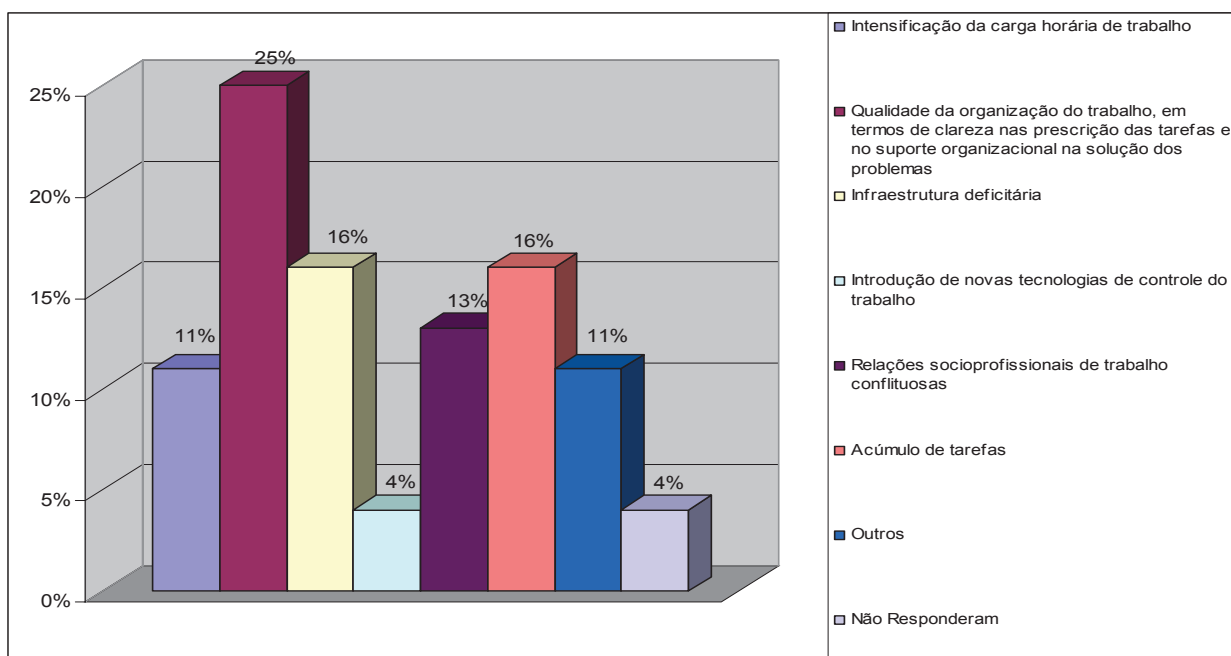
Nas respostas objetivas e subjetivas dos trabalhadores do IFG, a percepção relativa à a insuficiência de servidores docentes e trabalhadores técnico-administrativos é recorrente e se concretiza em todos os *campi* do IFG, bem como na Reitoria. Conforme depoimento de um dos participantes, “por todos os *campi* a realidade é a mesma, as reclamações vão desde a falta de servidores administrativos e docentes, até falta de materiais e insumos”.

Ao analisar as respostas dos trabalhadores técnico-administrativos em relação aos fatores que interferem negativamente no desempenho profissional em relação à dos docentes, verifica-se uma diferenciação do percentual nas alternativas assinaladas: para os docentes a infraestrutura (21%), o acúmulo de tarefas (19%), a qualidade da organização do trabalho (17%) e a intensificação do trabalho (16%), respectivamente, são os que mais interferem, negativamente, no desempenho profissional. Para os trabalhadores técnico-administrativos, o destaque foi a qualidade da organização do trabalho (25%) como principal aspecto que interfere negativamente no desempenho do trabalho. Em seguida, com 16%, a infraestrutura deficitária e o acúmulo de tarefas. Ao proceder à análise dos dados, pode-se depreender que, para os trabalhadores técnico-administrativos, sobressai a qualidade da organização do trabalho em termos de clareza nas prescrições das tarefas e no suporte organizacional para a solução de problemas. É provável que o maior destaque para essa alternativa decorra da ausência ou reduzida autonomia para o desenvolvimento de suas tarefas diárias, além da existência de conflitos socioprofissionais, em decorrência da distribuição desigual de tarefas, além das indefinições de atribuições em consonância com o cargo, formação e ambiente organizacional, pela falta de avaliação quantitativa e qualitativa dos processos de

trabalho, dos resultados alcançados e, sobretudo, pela ausência do retorno (*feedback*) do processo avaliativo, dentre outros.

Um fato que chama a atenção é a intensificação da carga horária de trabalho não representar uma das três alternativas de comprometimento do desempenho profissional e qualidade de vida não ter sido apontada pelos trabalhadores técnico-administrativos, ainda mais instigante quando há o conhecimento comprovado da insuficiência do quantitativo de trabalhadores técnico-administrativos e técnico de laboratórios nos institutos federais conforme pesquisa realizada pelo Tribunal de Contas da União em 2012. Segundo o relatório final emitido pelo órgão, 25% dos cargos de técnicos estão vagos, dificultando o funcionamento dos laboratórios e gerando também problemas de sobrecarga de trabalho. Soma-se a isso a redução da carga horária de 40 horas semanais para 30 horas, em virtude de concessão do dirigente máximo do IFG.

Figura 17 - Identificação de três alternativas que interferem negativamente no desempenho profissional e qualidade de vida dos trabalhadores técnico-administrativos do IFG



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores técnico-administrativos dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Nas questões abertas, foi solicitado aos participantes da pesquisa a avaliação sobre o processo de expansão, reestruturação, e, em especial, sobre o processo de interiorização e como ele vem ocorrendo no IFG.

As respostas dos participantes revelam tanto aspectos positivos como negativos. As respostas evidenciam aspectos positivos da interiorização, dentre outros: a democratização de entrada de investimentos, urgente e significativa, desenvolvimento, oportunidade, facilidade de acesso, inclusão social, diversificação de cursos, cidadania, profissionalização, aumento de vaga.

Todavia, destacaram-se, os aspectos negativos tais como: desorganização falta de infraestrutura (laboratório, por exemplo), irresponsabilidade, diminuição da qualidade do ensino, interesse político e complexificação das relações sociais, sem critérios técnicos.

Os dados coletados demonstram a incidência de fatores que podem contribuir para a precarização e intensificação das relações e condições de trabalho como, por exemplo, o não planejamento, a desorganização, a falta de infraestrutura (laboratórios, equipamentos e insumos), dentre outros, conforme quadro 8

Quadro 8 – Síntese das respostas de professores e trabalhadores técnico-administrativos referentes à processo de interiorização do IFG

Fragmentação, senaização e não planejamento.
Aumento de vaga, diversificação – complexificação.
Facilidade de acesso, diversificação de cursos.
Expansão; democratização de entrada e investimentos.
Extrapolação, interesses políticos, falta de infraestrutura física (laboratórios, por exemplo).
Desenvolvimento, centralização e desorganização.
Oportunidade, profissionalização e cidadania.
Pouca qualidade nos <i>campi</i> novos.
Precarização do trabalho docente, infraestrutura deficitária.

Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes e técnico-administrativos dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

É importante ressaltar que o processo de expansão e interiorização do Instituto Federal de Goiás ocorreu, com a criação de novos *campi*, concomitante à ampliação de cursos e do número de vagas nos *campi* pré-existentes. Constatou-se na análise do conteúdo dos questionários, que os trabalhadores enfrentam, sobretudo no início da implantação dos novos *campi*, problemas de diferentes ordens, relacionadas à estrutura física, laboratórios inadequados e sucateados e insalubres, insuficiência de pessoal, desorganização do trabalho, falta de planejamento, dentre outros, ainda que, como se verificaram também nas respostas, similaridades de problemas vivenciados tanto por trabalhadores dos novos *campi* como nos pré-existentes.

Ainda sobre o processo de interiorização, verifica-se que, se, de um lado, nos novos *campi* a estruturação e organização do trabalho, bem como as tarefas tanto administrativas como acadêmicas podem de ser realizadas com o número reduzido de alunos e servidores, a exemplo do *campus* de Aparecida de Goiânia, nem sempre elas são pertinentes aos *campi* mais antigos, com número maior de alunos, pois a infraestrutura é deficitária e as condições de trabalho estão comprometidas. Todavia, a experiência no trabalho presentes nos *campi* pré-existentes, a exemplo no *campus* de Goiânia, com mais de cem anos de existência, facilita a atuação em tarefas já rotineiras, que são novidades para os novos *campi* que contam com servidores, em sua maioria, iniciantes no serviço público, na faixa etária entre 25 a 40 anos e, que, na maioria, não residem no local de sua lotação, enfrentando com deslocamento diário, principalmente os docentes que residem e/ou apresentam dificuldades de toda ordem na fixação no seu local de lotação.

No contexto da nova institucionalidade, cada vez mais exige-se da Reitoria a adoção de padronização dos procedimentos, elaboração de fluxos, de normatização e regulamentos, que contribuem sobremaneira para a burocratização e a racionalização tanto nas áreas administrativas e pedagógicas como também nas relações sociais que são estabelecidas no interior da instituição. É provável que essas requisições estejam mais presentes em decorrência da nova institucionalidade, em decorrência da diversidade de situações e de conflitos que ocorrem em cada um dos *campi*, apresentando-se como um dos grandes desafios para os trabalhadores e dirigentes dos institutos, em especial para aqueles lotados na Reitoria.

A este respeito, recorre-se ao estudo de Pena (2014, p. 81) que, ao citar Amorim (2013), afirma que

os desafios, portanto, não se apresentam apenas no que concerne ao fato de a Reitoria se localizar em cidade distinta dos *campi* e esses serem distantes uns dos outros e da sede da Reitoria, mas também por serem portadores de condições de funcionamento, características e culturas diferenciadas.

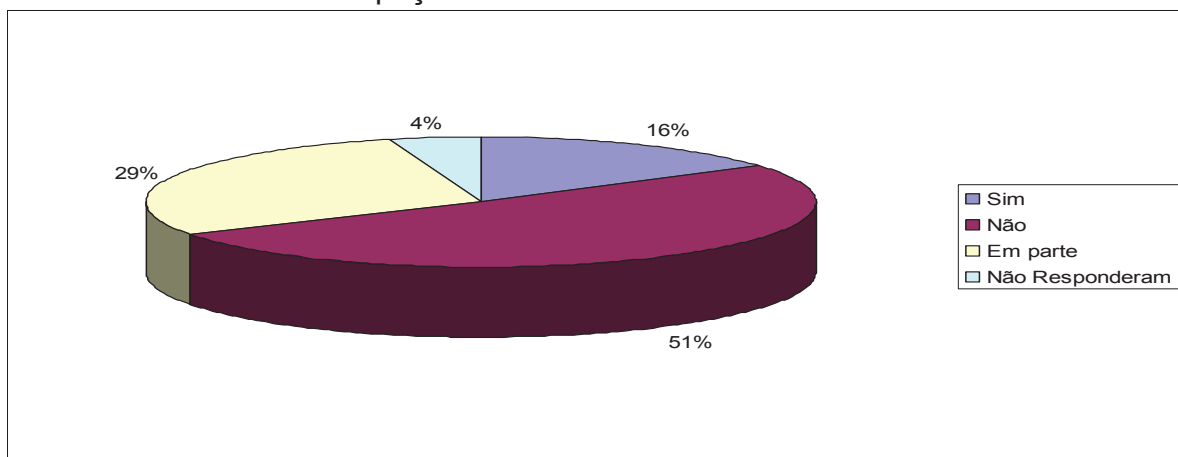
Quando indagados se o processo de expansão e a reestruturação da rede federal em Goiás propiciaram a ampliação e o fortalecimento dos espaços democráticos de discussão e de decisão no IFG, as respostas dos participantes docentes revelaram que a democratização da instituição se coloca como um grande desafio para os gestores e demais trabalhadores. Mais da metade (51%) respondeu

que não está havendo ampliação e democratização dos espaços participativos na instituição, e 29% responderam que, em parte, ao passo que 16% declararam afirmativamente.

No que tange à participação democrática na escola, Vitor Paro (2008), um estudioso da gestão democrática da escola pública, relaciona quatro tipos de condicionantes internos de participação que podem ou não ensejar a participação nas decisões: as condições de trabalho ou condicionantes materiais<sup>59</sup> da participação, os condicionantes institucionais, político-sociais, os interesses dos grupos no interior da escola e os condicionantes ideológicos da participação.

Ao relacionar a não ampliação e o fortalecimento dos espaços democráticos, com o contexto de expansão do IFG, pode-se constatar que, dentre os condicionantes citados por Paro (2008), as condições precárias de trabalho e os condicionantes institucionais têm ocupado, com destaque, a pauta de luta e de reivindicação dos trabalhadores com manifestações individuais e coletivas em prol de mudanças nas melhorias das relações e condições de trabalho no interior da instituição.

Figura 18 – Opinião dos docentes sobre o processo de expansão e reestruturação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica referente à a ampliação e ao fortalecimento dos espaços democráticos de discussão e de decisão no IFG



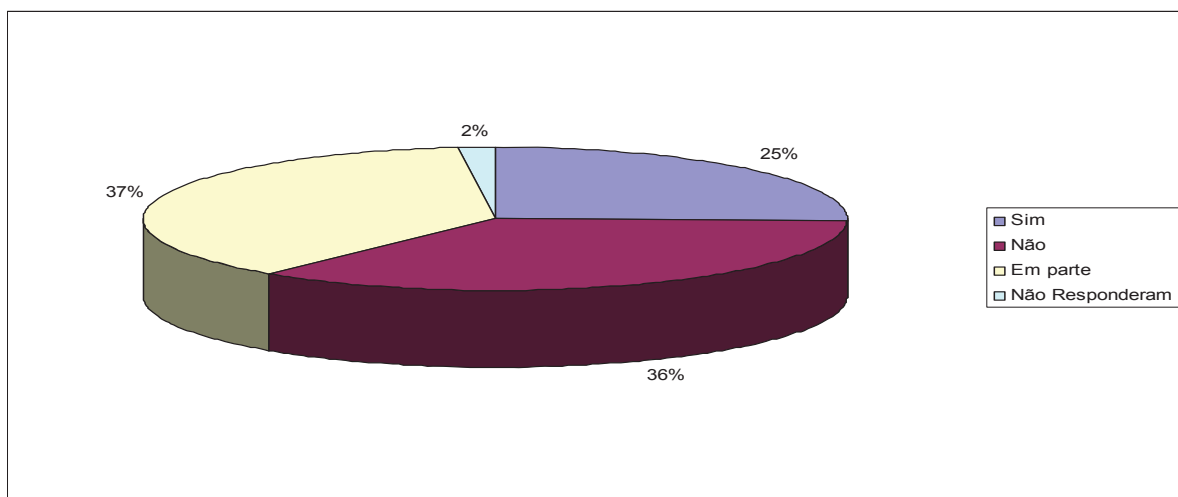
Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

<sup>59</sup> A título de esclarecimento, ao falar dos condicionantes materiais de uma gestão participativa na escola, o autor refere-se às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar. O autor tece a seguinte reflexão sobre essas condições: “Embora não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionem, por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações”. Em síntese: “é preciso não esquecer que as mesmas condições adversas que podem concorrer, em termos materiais, para dificultar a participação podem também, de outro modo, contribuir para incrementá-la, a partir da adequada instrumentalização dessas condições (PARO, 2008, p. 43-44).

A mesma pergunta foi feita aos trabalhadores técnico-administrativos do IFG. Diferentemente da opinião dos docentes, a figura 19 revela que, para esse segmento, a ampliação e o fortalecimento dos espaços democráticos tem acontecido em parte (37%), 36% opinaram que não, e 25% disseram que sim.

Percebe-se uma divergência, ou melhor, uma heterogeneidade nas respostas, o que pode ser explicado por diversos fatores: o grau de politização dos sujeitos envolvidos, as diferenças culturais e a organização coletiva dos trabalhadores.

Figura 19 - Opinião dos trabalhadores técnico-administrativos sobre o processo de expansão e reestruturação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica referente à ampliação e ao fortalecimento dos espaços democráticos de discussão e de decisão no IFG



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

O quadro 9, a seguir, apresenta a opinião dos participantes referente ao processo de expansão e reestruturação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e à relação desse processo com a qualidade do ensino na atualidade.

De um modo geral, as respostas dos trabalhadores revelam uma diversidade de problemas relacionados às precárias condições de trabalho, no que tange à organização do trabalho, em suas dimensões administrativas, acadêmico-pedagógicas o que tem acarretado sérias implicações para a concretização do ensino público e de qualidade no contexto da expansão do Instituto Federal de Goiás.



Quadro 9 - Síntese das respostas de professores e trabalhadores técnico-administrativos sobre o processo de expansão e a relação desse processo com a qualidade do ensino na atualidade

A expansão e reestruturação acarretaram novos públicos e demanda de domínios didáticos e pedagógicos mais diversos e qualitativos, sobretudo de EJA. Há que lidar melhor com os recursos tecnológicos e reiterar compromissos com uma educação omnilateral e ampliação de competências didático-pedagógicas.
A expansão é necessária, entretanto, da forma que vem sendo realizada no IFG tem causado mais prejuízos do que benefícios, uma vez que não há planejamentos. Muitos cursos são criados sem condições mínimas para funcionarem.
Problemas nas matrizes curriculares, na infraestrutura e na oferta de cursos, comprometendo a qualidade.
Em primeiro momento a expansão foi positiva, pois abriu a possibilidade de várias regiões e cidades do estado terem acesso à formação técnica e superior com qualidade. Em muitas cidades, os espaços dos institutos, como laboratório e anfiteatro, são os únicos existentes e as possibilidades de serem usados pela comunidade é extremamente positiva. Em segundo momento da expansão, a da consolidação, o desafio será a de primar pela qualidade do ensino ofertado pelo instituto, como a qualificação docente, a exigência da pesquisa e o relacionamento com a comunidade por meio da extensão.
A instituição tem expandido muito rápido, gerando números. No entanto, a qualidade do ensino tem caído. Há sérios problemas de falta de servidores docentes e de técnico administrativos. O excesso de trabalho tem contribuído para o aumento de doenças nos servidores.
A qualidade do ensino caiu, pois os professores recém-contratados assumem sala de aula sem mesmo discutir o plano de ensino, e a elaboração do plano de ensino é feita (muitas vezes) sem que o projeto do curso tenha sido aprovado no conselho superior. Existem várias grades de curso em funcionamento, vários cursos foram fechados sem que fosse feita nenhuma discussão sobre isso.
A expansão não melhorou a qualidade do ensino e sim dividiu os poucos recursos existentes entre maior número de pessoas e instituições.
A expansão não foi acompanhada de recursos humanos de maneira suficiente, portanto, leva a uma letargia no desenvolvimento das ações desenvolvidas, atrasando as metas, os objetivos tanto por gestores quanto servidores docentes e técnico-administrativos.
O processo de expansão é importante. Em Goiás, há muitas regiões desassistidas de educação de qualidade, e o IFG é uma oportunidade para as pessoas dessas localidades. Em relação a qualidade, há um caminho a ser percorrido, sobretudo, na definição do próprio IFG quanto a sua atuação e o seu foco.
A expansão favorece a democratização do acesso à educação profissional e tecnológica, apesar disso, o seu <i>modus operandi</i> tem inviabilizado a melhoria da qualidade do ensino em razão da precariedade da infraestrutura e das condições de trabalho docente.
Expansão e reestruturação não significam qualidade. A qualidade depende de outros fatores, e a reestruturação pode até prejudicá-la. Há necessidade de: laboratório em maior número e plenamente montados, salários melhores dos docentes, infraestrutura para a pesquisa e estudos, meritocracia para docentes e administrativos, etc.

Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes e técnico-administrativos dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Conforme Oliveira (2006), as políticas públicas devem garantir condições adequadas de trabalho em todas as instituições escolares e em todos os níveis de formação. Para tanto, tais políticas devem considerar as instalações escolares para que elas sejam realmente adequadas ao trabalho eminentemente pedagógico que ali se realiza. Segundo a autora as políticas públicas devem

atentar também para os recursos materiais fornecidos às escolas, para que sejam de boa qualidade e em quantidade suficiente para atender à demanda de estudantes. E, acima de tudo, devem cuidar para que os recursos humanos sejam não só quantitativamente suficientes, mas também valorizados profissionalmente, o que pressupõe uma formação inicial substantiva e uma formação 'em serviço' contínua e permanente (OLIVEIRA, 2006, p. 82).

Ao analisar as respostas dos trabalhadores do IFG, fica evidente o reconhecimento e a importância da expansão que proporcionou o aumento do número de vagas e maior acesso e, por conseguinte, a democratização do ensino. Todavia, como bem explicitaram os sujeitos da pesquisa não basta atentar somente para a relevância da questão quantitativa do acesso à escola, sem terem sido oferecidas, concomitantemente, condições objetivas de trabalho para que ela possa efetivamente atender à parcela da população que passou a frequentar e a permanecer na escola.

O debate sobre a interdependência da relação entre os conceitos de quantidade e qualidade na educação não deixam dúvidas de que se trata de uma premissa que fundamenta e orienta a oferta de uma educação pública e igualitária. A esse respeito, Oliveira (2008) oferece uma rica reflexão, quando assim se expressa:

A aceitação de uma suposta qualidade sem quantidade pressupõe a aceitação de uma educação seletiva, um direito reservado a uma parcela da sociedade, o que, por sua vez, perpetua a desigualdade social. Por outro lado, calar-se diante da incoerência daqueles que vêm legislando sobre o assunto e implantando políticas públicas sem se preocupar com as condições das escolas para atender às novas necessidades da sociedade contemporânea, sem buscar transformar tais condições radicalmente para atender às novas exigências, é colocar como sujeito passivo da história e da sociedade, é negar a cidadania (p. 82).

Os estudos indicam que a atual situação do sistema de ensino no Brasil tem provocado um profundo descaso das políticas públicas no tocante à educação de qualidade e, por conseguinte, no comprometimento da efetivação desse direito. O ensino profissional, ofertado também pelos institutos federais vem passando por um momento de enormes desafios. Conforme relatório do TCU (2012, p. 471), “os problemas detectados representam riscos concretos à qualidade da educação profissional provida pelos institutos, com consequências negativas em termos de formação para seus estudantes”. Para o enfrentamento de parte desses problemas o órgão recomenda ao Ministério da Educação e ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão “que adotem medidas para reduzir o déficit de professores e técnicos nos institutos federais, com vistas a evitar problemas de funcionamento decorrentes de falta de pessoal” (p. 471).

Em relação às dificuldades encontradas para o exercício das atividades de pesquisa e extensão, as respostas evidenciam um conjunto de fatores que vão desde aspectos financeiros, administrativos, de recursos tecnológicos até a questões relacionadas à gestão, como demonstra o quadro 10.

Quadro 10 – Síntese das respostas de professores referentes a dificuldades encontradas nas atividades de pesquisa e extensão

Pequeno número de bolsas, carência de política institucional de pesquisa, burocratização no tramite dos projetos de pesquisas.
Falta de tempo, falta de reconhecimento (valorização) e burocracia exagerada.
Planejamento inadequado na distribuição da carga horária, regras para a formação de turmas (de extensão) de cursos temporários anacrônicos, processos administrativos lentos.
Falta de dinheiro, falta de <i>software</i> (compra), precisa usar <i>software</i> pirata, falta de local de trabalho, professor não tem sala.
Falta de apoio financeiro para pesquisa, na compra de reagentes, equipamentos, demora na aquisição de materiais para pesquisa, falta de laboratório para pesquisa.
Espaço inadequado para a permanência do professor pesquisador, falta de políticas definidas para a pesquisa no âmbito do IFG.
Divulgação insuficiente, falta de um cronograma para o pagamento de bolsas, demora na liberação de recursos para início de projetos.
Falta de interesse dos alunos, falta de equipamentos, excesso de aulas.
Formação insuficiente para atender aos rigores de uma boa pesquisa, pois o IFG é bem rigoroso e quer resultados rápidos.

Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Um aspecto levantado por um entrevistado em relação às condições objetivas de trabalho, a exemplo da ausência de espaço adequado para o desenvolvimento da pesquisa, é o sentimento de desvalorização ou descaso com a política de educação, do seu espaço de trabalho e de sua atividade. O não reconhecimento materializa-se na ausência ou insuficiência de condições de trabalho adequadas para a concretização do trabalho, conforme indicado por outros sujeitos da pesquisa.

Ao proceder à análise da figura 20, recorre-se a Dal Rosso (2008) que, em seu estudo sobre a intensificação, do trabalho constatou ser um equívoco achar que apenas nas atividades industriais e no processo de produção de mercadorias que ocorre a intensificação do trabalho. Para o autor, em atividades, tais como educação, saúde, telefonia, sejam eles públicos ou privados, materiais ou imateriais, exige-se do trabalhadores, cada vez mais, resultados e maior envolvimento.

Para Dal Rosso (2008), uma compreensão melhor de intensidade supõe que a atenção esteja concentrada sobre a pessoa do trabalhador individual ou o coletivo de trabalhadores. Para ele, o que caracteriza a presença do fenômeno da

intensificação é o fato de ser exigido do trabalhador algo mais, um empenho maior, seja físico, intelectual ou emocional, ou alguma combinação dos três elementos.

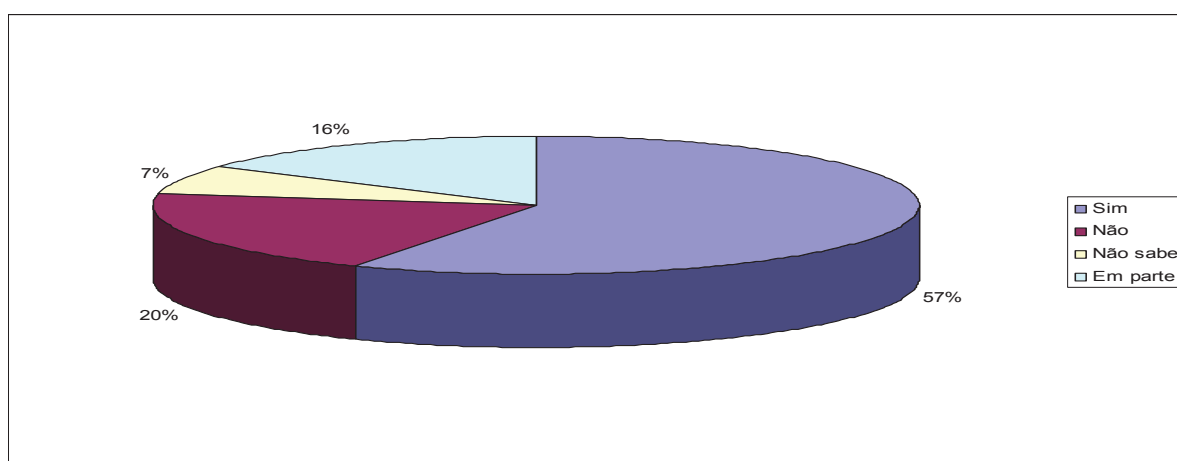
Dito de outra maneira, um trabalho é mais intenso<sup>60</sup> quando, em condições técnicas e de tempo constantes, os trabalhadores que o realizam despendem mais energias vitais, sejam físicas, sejam intelectuais, sejam relacionais, com o objetivo de alcançar resultados mais elevados (DAL ROSSO, 2008).

Nas palavras do autor,

a intensidade é, portanto, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros trabalhadores, sem as quais o trabalho se tornaria inviável (DAL ROSSO, 2008, p. 21).

Assim, a figura 20 indica que para 57% dos docentes, o ritmo, a velocidade e a produtividade do trabalho eram, em 2013, maiores do que havia cinco anos. Apenas 20% responderam negativamente, e 16% disseram que, em parte. Os dados demonstram estar em curso um processo de elevação da intensidade, tendo em vista que o ritmo e a velocidade representam mecanismos contemporâneos de elevação da intensidade (DAL ROSSO, 2008) e para o autor, “a intensificação é predominante quando as percentagens de respostas atingem 50% ou mais” (DAL ROSSO, 2008, p. 106).

Figura 20 – Opinião dos docentes a respeito de o ritmo, a velocidade e a produtividade do seu trabalho serem, em 2013, maiores que havia cinco anos



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em Junho de 2013.

<sup>60</sup> Para o autor, o que distingue o trabalho mais intenso do trabalho produtivo é o fato de os resultados mais elevados serem obtidos mediante o acréscimo de energias adicionais do trabalhador e não do avanço técnico-científico, como acontece quando se emprega o conceito de produtividade (DAL ROSSO, 2008).

No quadro 11, estão sistematizadas as respostas abertas, nas quais os participantes indicam os motivos que corroboram para a intensificação do ritmo do trabalho no IFG. Chama a atenção a semelhança dos motivos que atingem tanto os trabalhadores de ramos de atividade do setor industrial como dos trabalhadores do setor de serviços, conforme resultado da pesquisa de Dal Rosso (2008).

O conjunto das respostas evidencia que o ritmo, a velocidade e a produtividade do trabalho eram, em 2013, maiores do que havia cinco anos, em decorrência de alterações na organização do trabalho e de vários fatores: aumento das atividades ou de demandas, novas tarefas, ter que estudar mais, exigência de mais experiência profissional, assumir cargos de chefia e de coordenação, dentre outros.

Quadro 11 – Síntese das respostas de professores referentes à razão de o ritmo, a velocidade e a produtividade do seu trabalho serem, em 2013, maiores que havia cinco anos

Devido à reestruturação produtiva, que afeta a todos os setores da vida social, exigindo que tudo seja <i>fast, full time</i> .
Pela própria função ocupada.
Envolvimento na gestão, sala de aula, pesquisa e pós-graduação.
O IFG assumiu várias frentes de trabalho na expansão da rede federal.
Pelas orientações de mestrado e doutorado.
Aumento de demandas.
Mais atividades do que antes.
Mais estudo.
Agregadas novas tarefas relacionadas a lançamento de notas, manutenção e informação <i>on-line</i> .
Concentração maior na instituição, dedicação exclusiva.
Exercício da função de gestão (chefia de gabinete e Mulheres Mil).
Aumento considerável da quantidade de cursos e turmas.
Básico para os trabalhadores em geral em virtude da reestruturação produtiva (toyotismo).
Comparando com atividades em emprego anterior, as atuais exigem muito mais do docente, além das grandes responsabilidades.
Devido ao processo de expansão.
Aumento de <i>campi</i> e diminuição de servidores.
Aula mais específicas devido à necessidade de expandir o conhecimento.
Os resultados têm que ser cada vez melhor e exigência intensa por produtividade, participação em eventos publicações etc.
Pela tecnologia.
O volume e a demanda de trabalho só aumentam.
Devido à informatização, o profissional tem que ser propositivo, pensar rápido, se adaptar às mudanças constantes (leis, etc).
As ações afirmativas, que possibilitam maior acesso da população menos favorecida à instituição traduzem se em necessidades de apoio da equipe pedagógica.
A demanda de trabalho no IFG é maior do que a que tinha em outros empregos (em órgãos estaduais e da prefeitura).
Falta de servidor administrativo.
Fluxo grande de alunos, crescimento dos <i>campi</i> .

Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes e trabalhadores técnico-administrativos dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

A resposta de um docente que participou da pesquisa, conforme quadro 11 indica quais os principais fatores que provocam para a mudança de ritmo, velocidade e de produtividade: “Estou envolvido na gestão, sala de aula, pesquisa e na pós-graduação”. Uma depoente faz uma análise mais ampla do processo de mudanças no mundo do trabalho e que tem contribuído para a precarização e a intensificação do trabalho nos dias atuais, conforme exposto no capítulo I: “devido à reestruturação produtiva, que afeta a todos os setores da vida social, exigindo que tudo seja *“fast”*, *“full time”*. Outro declara: “Sim, básico para os trabalhadores em geral: reestruturação produtiva (toyotismo)”.

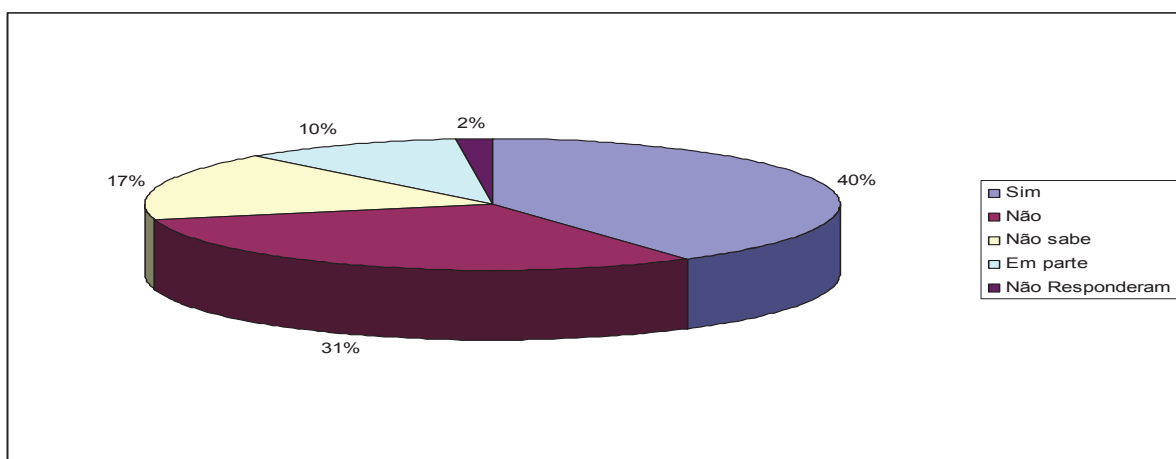
Outro servidor vincula a intensificação do trabalho com a sua experiência: “Sim, é mais intensa devido a “experiência profissional”. É provável que a vinculação com a experiência decorra de dois fatores que se relacionam: mais conhecimento e mais responsabilidade. Evidencia-se, no quadro-síntese, uma declaração que reforça uma cobrança de mais e melhores resultados no trabalho: “os resultados têm que ser cada vez melhor e exigência intensa por produtividade, participação em eventos publicações etc”.

Outro vetor de fonte de intensificação que a pesquisa sugere existir no IFG é o aumento de tarefas, em virtude do processo de expansão, reestruturação e interiorização dos institutos federais de educação profissional e tecnológica, que pode estar relacionada a diversos fatores: demora na reposição do quadro de servidores, não fixação dos trabalhadores nos *campi* mais afastados, aumento do número de cursos, dentre outros. Uma participante da pesquisa disse que o ritmo e a velocidade e a produtividade são maiores porque o “IFG assumiu várias frentes de trabalho na expansão da rede federal”.

Ao longo da pesquisa, foi possível identificar aspectos do processo de intensificação do trabalho, sobretudo do trabalho docente, em razão do “mais trabalho”, provocado, dentre outros fatores pelo acúmulo e diversificação de funções e sobrecarga de trabalho, em decorrência do surgimento de novas frentes de trabalho. Soma-se a isso, a desvalorização dos docentes, vistos como técnicos e executores e reduzidos à tarefa de implementar políticas educacionais e institucionais concebidas de forma verticalizada que repercutem sobre o sentido do trabalho e a definição do papel do professor.

Para 40% dos trabalhadores técnico-administrativos, o ritmo, a velocidade e a produtividade do trabalho eram, em 2013, maiores do que havia cinco anos, 31% responderam que não, e 17% responderam que, em parte. Quando se avalia as respostas desse segmento pode-se reporta-se a afirmativa de Dal Rosso (2008, p. 106) para quem o processo de intensificação em curso, apresenta características globais, mas que se enraízam diferentemente. A intensificação não é único, nem homogênea, mas diferenciada por ramos de atividades, bem como em diferentes categorias de trabalhadores de mesmo ramo. Nas questões abertas, dois participantes relacionaram a intensificação com dois aspectos já discutidos anteriormente: “Sim, falta servidor administrativo. O outro declara ser “em razão da carga horária reduzida”.

Figura 21 – Opinião dos trabalhadores técnico-administrativos a respeito de o ritmo, a velocidade e a produtividade do seu trabalho serem, em 2013, maiores que havia cinco anos

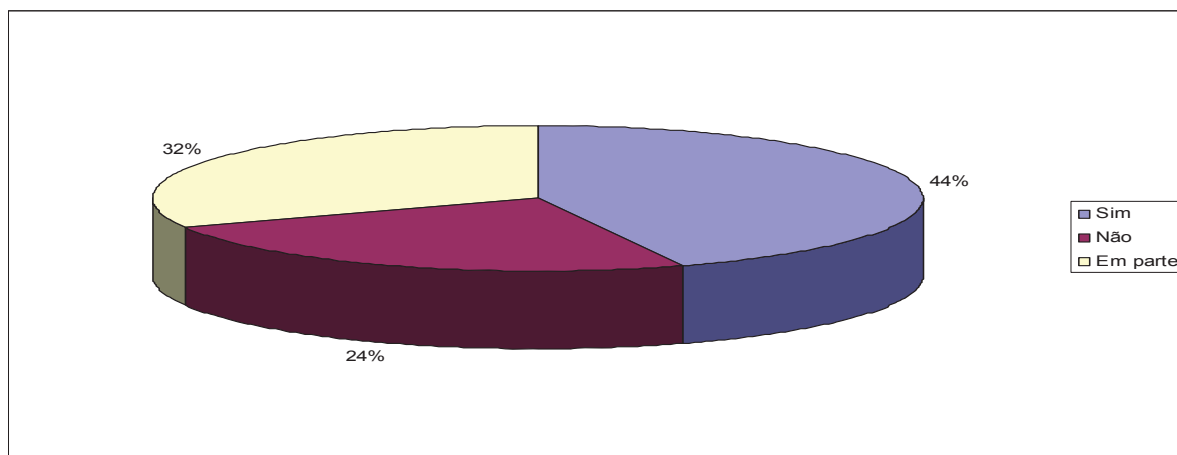


Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Em relação à cobrança por resultados/metras no trabalho, em 2013, serem maiores que havia cinco anos, as respostas dos trabalhadores docentes revelam uma predominância por mais resultados, em decorrência de vários fatores: criação de novos instrumentos de avaliação, regulamentação institucional da jornada de trabalho do docente, controle por meio do plano de trabalho docente, crescente demanda de turmas, dentre outros. O resultado da pesquisa revela que 44% consideraram ser a cobrança por resultados maiores; 24% avaliaram que não, e 32%, que, em parte.



Figura 22 – Avaliação dos trabalhadores docentes acerca da cobrança por resultados/metras no trabalho, em 2013, serem maiores que havia cinco anos



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Quadro 12 – Síntese das respostas de trabalhadores docentes sobre a cobrança por resultados/metras no trabalho, em 2013, ser maior que havia cinco anos

São formas de ranqueamento da instituição, que não dão sossego. É o Exame Nacional de Desempenho Estudantes (Enade), é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Tudo com metas, números etc.
Foram criados instrumentos de avaliação: tabelas das pontuações.
O governo exige números.
Para os docentes, foi estabelecido regulamento de jornada de trabalho.
Mudança de gestão administrativa.
Pelas exigências e desafios surgidos com a implantação dos institutos e pela política governamental que incentiva a ampliação da rede federal tecnológica, mas sem contratação suficiente de pessoal e com a infraestrutura limitada. Importante também para a elaboração de material didático, além da realização de projetos de ensino/extensão com os alunos. Além disso, há sérios problemas na gestão e no planejamento das ações, o que acarreta, entre outras coisas, acúmulo de atividades e maior cobrança por resultados, pois o trabalho, o planejamento (quando há) deve ser feito quase sempre em muito pouco tempo e por pessoas que estão envolvidas em várias outras atividades.
Controle por meio do plano semestral de trabalho docente.
Há uma regulamentação da jornada de trabalho que é de 2011.
Os mecanismos de controle e cobrança aumentaram bem como as tarefas exigidas.
Pela crescente demanda de turmas, quantitativo de professores.

Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes e técnico-administrativos dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Ao analisar as declarações do quadro 12, no que tange à cobrança por resultados/metras de trabalho evidencia-se a introdução e consolidação de práticas do *novo gerencialismo*, aplicadas no setor privado e que são transferíveis para setor público. Segundo Pino *et al.* (2009), essa nova forma de gestão do trabalho na educação precisa ser compreendido como uma

rede de controle total, que busca padronizar tanto as práticas docentes como as concepções do fazer educativo. Para tanto, o novo modelo de gestão desenvolve estratégias de controle que aprofundam a separação entre concepção e execução da educação, uma vez que estabelecem

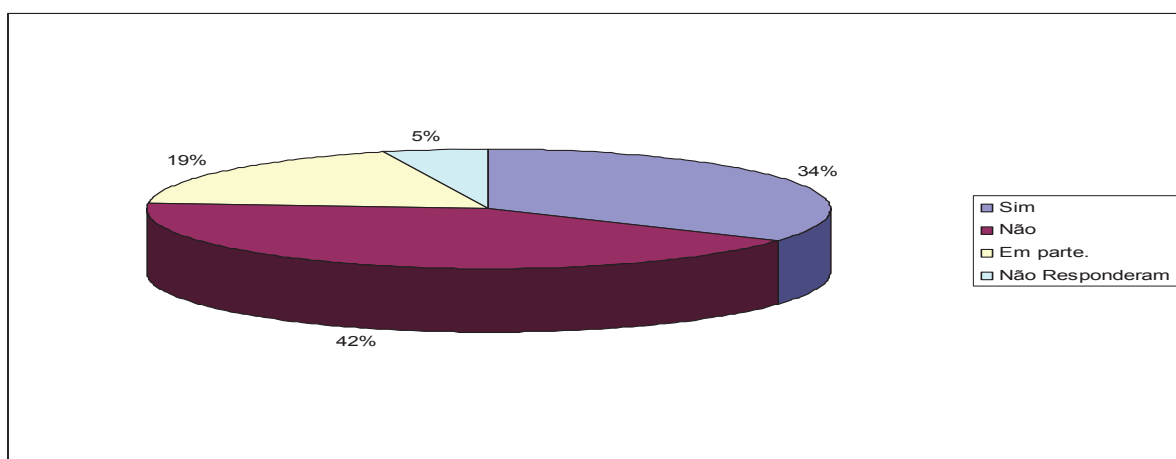
minuciosos controles sobre cada setor da escola, sobre cada dimensão do ensino. E, principalmente, ao penetrar no interior de sua sala de aula, sobre o trabalho de cada docente (p. 118).

Nesse contexto, segundo avaliação de Pino *et al.* (2009), o trabalho e a identidade dos docentes são afetados pela utilização, no universo escolar, das tecnologias de gestão de pessoas, tanto as burocráticas quanto as provenientes do *novo gerencialismo*, que utiliza formas mais flexíveis de organização do trabalho escolar. Assim, parte dos discursos da política oficial é incorporada pelos próprios docentes, convencidos da eficácia do modelo para a melhoria do trabalho educativo e também para sua satisfação profissional. Esse processo aponta um aparente paradoxo: de um lado, desvela com clareza o quadro de precarização e/ou de instalação de práticas mais intensas de trabalho ou talvez, de uma autointensificação e, de outro, aponta a existência de satisfação e comprometimento com o trabalho.

Para Dal Rosso (2008, p. 131), a cobrança de resultados pode ser entendida como forma de intensificação com um sentido mais subjetivo. Pois, para o autor “cobrar resultados impõe uma pressão interior ou exterior sobre o trabalhador. Aparece assim igualmente como meio ou forma de intensificação e não apenas como fim ou objetivo almejado”. A este respeito, um trabalhador do IFG declara como tem ocorrido a cobrança por resultados na instituição: “os mecanismos de controle e cobrança aumentaram, bem como as tarefas exigidas”.

Dentre os trabalhadores técnico-administrativos, 34% responderam que a cobrança por resultados/metras no trabalho, em 2013, são maiores que havia cinco anos, 42%, responderam que não e 19%, que, em parte (figura 23).

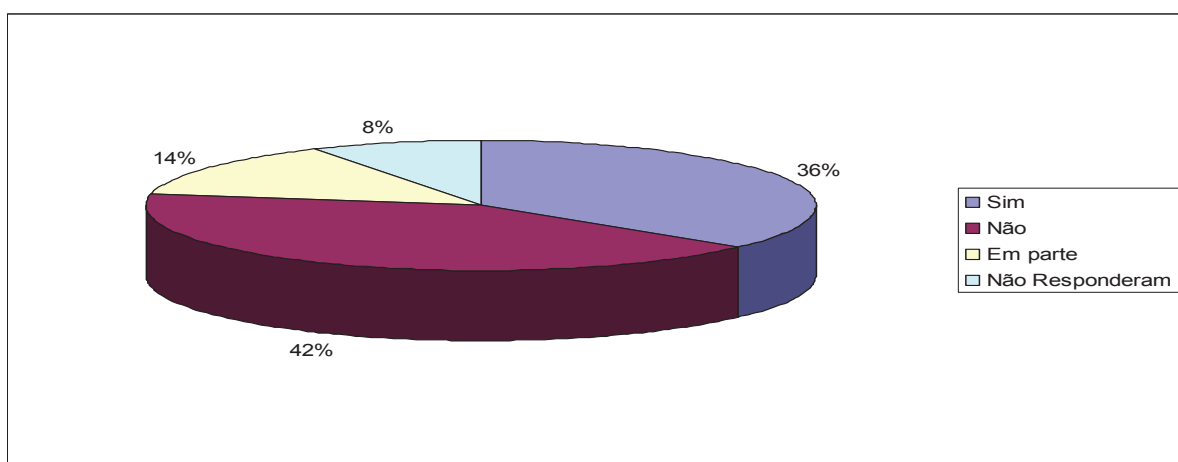
Figura 23 – Avaliação dos trabalhadores técnico-administrativos acerca da cobrança por resultados/metras no trabalho, em 2013, serem maiores que havia cinco anos



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Os docentes foram indagados se as recentes mudanças institucionais, operadas pela implantação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que criou os institutos federais, alterou, de alguma maneira, o fazer profissional, tais como o surgimento de novas funções, requisições e qualificações, além das condições e relações em que o trabalho é exercido. A pesquisa de campo demonstrou que 36% dos docentes consideravam que o processo de expansão do IFG, de alguma maneira, alterou o seu fazer profissional; 42% declararam que não, 14%, em parte, e 8% não responderam.

Figura 24 – Opinião dos docentes se as recentes mudanças institucionais, operadas pela implantação da Lei nº 11.892/2008 (que criou os institutos federais) alteraram de alguma maneira o seu fazer profissional



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Para melhor compreensão do resultado quantitativo, no qual 42% avaliaram que não houve alteração do seu fazer profissional com o processo de criação e expansão dos institutos federais, e, em especial, na realidade de Goiás, foi necessária a análise do conteúdo das questões abertas, conforme quadro 13. Ao proceder à análise das respostas verifica-se que elas não se diferenciam de outras pesquisas já realizadas em outros institutos que também apontam, como a expansão, provocou alterações significativas no cotidiano dessas instituições, conforme estudos de Rummert, Algebaile e Ventura (2013), Machado (2008) Tardif; Lessard (2012), Araújo (2011) e Amorim (2013).

Novamente recorre-se à pesquisa realizada por Amorim (2013, p. 177), que constatou, como principal queixa em relação aos aspectos ou prejuízos da criação dos institutos, a sobrecarga de trabalho para os servidores da instituição (56%), em seguida, com 52,2% a subordinação das unidades ao *campus* sede, com 30,4%, a perda da identidade para a comunidade e, 26,1%, menor autonomia institucional para definição da oferta de cursos, dentre outros.

Como demonstrou também o resultado da pesquisa de Araújo (2011) realizada no IF do Maranhão, a precarização das condições de trabalho, sobretudo do docente, materializam-se no âmbito do espaço escolar de várias formas, quais sejam:

por meio da elevada carga horária em sala de aula, pelo exercício de outras atividades no âmbito da instituição, pelo grande número de turmas e de alunos que assumem, pelos trabalhos extraescolares que desenvolvem, pela acumulação remunerada de cargo como forma de complementar a renda, pelas condições de formação/qualificação que lhes são propiciadas, pela exposição e problemas de saúde relacionados ao trabalho e pela desmobilização coletiva (p. 109).

Outro aspecto a considerar, quando as respostas são analisadas na sua totalidade, é que o processo de expansão no IFG precarizou, complexificou e indica a tendência para a intensificação ritmo trabalho, conforme quadro 13, que apresenta uma diversidade de fatores, com questões objetivas tanto subjetivas.

Quadro 13 – Síntese das respostas dos trabalhadores professores se as recentes mudanças institucionais, operadas pela implantação da Lei nº 11.892/2008 (que criou os institutos federais) alteraram de alguma maneira o seu fazer profissional

Mais qualificação, mais disponibilidade de tempo.
Começou pela criação de novos cargos, novas atribuições, cobrança de rendimentos, oferta de novos cursos, cobrança por pontuações.
Atuação em outros níveis da educação.
O trabalho se espalha em um leque muito aberto: ensino médio, técnico integrado, técnico subsequente, Proeja, superior de tecnologia, licenciaturas, bacharelados, pós-graduação.... E a instituição não é universidade.
Estudo das novas leis, necessidade de estabelecer regulamentos, diretrizes, planejamento; conhecer os regulamentos e as leis das várias modalidades de ensino.
Atuação nas licenciaturas.
Preparação para atuar nos cursos de pós graduação.
Novos níveis de ensino, assume papel da família, precisar envolver-se nas questões sociais dos alunos.
Exigências na formalização de processos e de execução.
Volume e diversificação de demandas, marcadamente nas atividades de gestão.
A clientela do serviço mudou. Os alunos são de novas faixas etárias, com problemas e necessidades diferentes. Novos servidores com novos problemas, como morar em uma cidade e trabalhar em outra, gerando conflitos e desgastes.
O IFG ampliou o leque de atuação (licenciaturas, bacharelado, Pronatec, Proeja, etc) e este público diversificado é muito complexo, e o IFG não está preparado para lidar com esta complexidade, faltam pessoas e aperfeiçoamento profissional.
Hoje o professor não só ensina, mas também precisa educar, pois os pais não educam bem os filhos.
Principalmente, a exigência de profissionais capazes de lidar com as diferenças, com um público carente tanto no aspecto socioeconômico quanto cognitivo.
A referida lei foi apenas o pontapé inicial. Há muitas divergências legais que exigem reformulações e da necessidade de qualificação para adequação às rotinas de trabalho.
A instituição hoje possui uma nova estrutura. Há novas exigências, estão relacionadas ao planejamento das ações, articulação da atuação <i>multicampi</i> , etc.
O novo modelo adotado exige servidores mais dinâmicos e capacitados para fazer frente às novas exigências.
Atuação com públicos diversos exige reuniões mais intensas para dar respostas aos desafios cotidianos e procurar ampliar as atividades acadêmicas em direção de estudos e pesquisas.

Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes e técnico-administrativos dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

Ao reportar-se ao estudo de Dal Rosso (2008), a respeito do fenômeno da intensificação do trabalho, verifica-se nas respostas a presença de indicadores que corroboram a instalação de um processo de trabalho mais intenso. São bastante presentes nas respostas dos sujeitos a diversidade de exigências, atuações e de heterogeneidade de objetivos. No quadro 13, a multiplicidade de atribuições e requisições destacam-se: “mais qualificação, mais tempo, novos cursos, novo modelo, mais atribuições”, público diverso, dentre outros. A heterogeneidade e a variedade de objetivos escolares vêm aumentando cada vez mais. Tardif (2012) considera que

os objetivos do ensino são numerosos e variados. O número deles cresce, também, de forma desmesurada. Se levarmos em conta os objetivos dos programas, os objetivos das disciplinas e os objetivos dos outros serviços escolares, sem falar dos objetivos dos próprios professores. Esse número e essa variedade ocasionam, necessariamente, problemas de heterogeneidade e de compatibilidade entre os objetivos (p. 127).

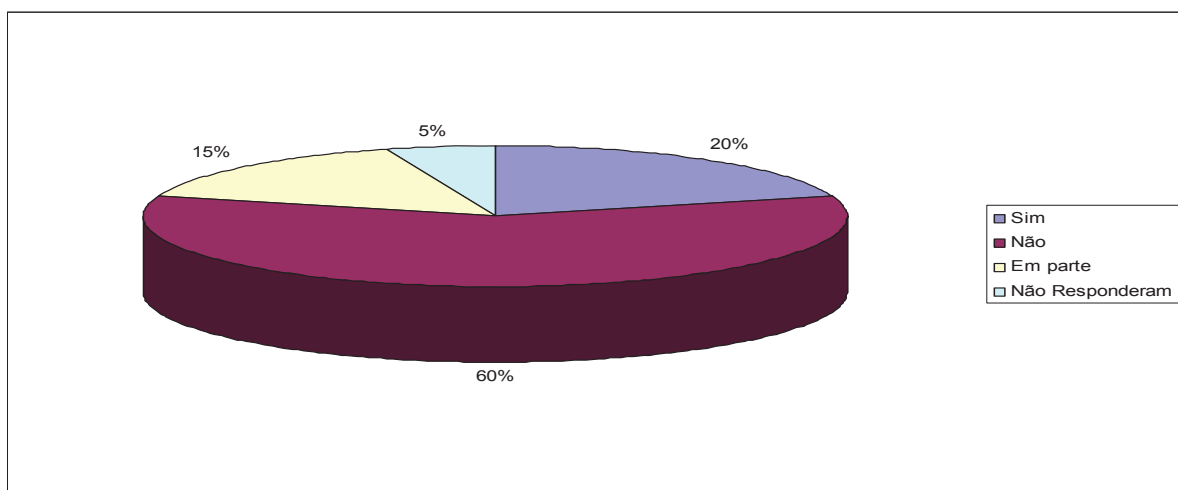
Para Tardif (2012, p.127), a diversidade e a heterogeneidade de objetivos “sobrecarregam consideravelmente a atividade profissional, exigindo que os professores e demais profissionais que se concentrem em vários objetivos ao mesmo tempo, objetivos esses que são muito pouco hierarquizados”. Os docentes mencionaram, como agravante, a já comprovada ausência de trabalhadores que exercem atividades administrativas e os professores tornam-se responsáveis pela realização também dessas atividades, além daquelas que já são inerentes à docência.

Os trabalhadores técnico-administrativos também foram indagados se as recentes mudanças institucionais, operadas pela implantação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), alteram de alguma maneira, o seu fazer profissional, tais como o surgimento de novas funções, requisições e qualificações, além das condições e relações em que o trabalho é exercido. A pesquisa de campo demonstrou que somente 20% dos trabalhadores técnico-administrativos consideraram que o processo de expansão do IFG, de alguma maneira, alterou o seu fazer profissional, 60% declararam que não, e 15%, em parte.

A comparar as respostas dessa categoria com as dos docentes, percebe-se uma considerável diferença do percentual no que tange à não alteração do fazer profissional. A esse respeito, pode-se pressupor que, para os docentes, a alteração é mais evidente e/ou perceptível, em decorrência das especificidades do seu trabalho e também das mudanças, exigências, expectativas e desafios estabelecidos

pelo sistema de ensino. Conforme Tardif (2012, 114), constata-se atualmente, uma ênfase maior na profissão docente: “Exige-se, cada vez mais, que o professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino”.

Figura 25 – Opinião dos servidores técnico-administrativos se recentes mudanças institucionais, operadas pela implantação da Lei nº 11.892/2008 (que criou os institutos federais) alteraram de alguma maneira o seu fazer profissional.



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores técnico-administrativos dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

No contexto do processo de expansão e interiorização do IFG, ainda em andamento, buscou-se conhecer quais as principais medidas apresentadas pelos trabalhadores docentes e técnico-administrativos para potencializar melhoria profissional e acadêmica. O conjunto de respostas concentram-se em aspectos relacionados as condições de trabalho, tais como a melhoria da infraestrutura, aumento do número de servidores; gestão democrática, descentralização e maior autonomia para os *campi*, introdução da prática de planejamento, com participação da comunidade, dentre outros.

Ao relacionar o conteúdo das respostas em relação à melhoria do trabalho, verifica-se uma inter-relação com as implicações produzidas pelo processo de expansão e interiorização e estruturação dos institutos nas relações e condições de trabalho no IFG. O resultado da pesquisa demonstrou que os sujeitos participantes percebem os desafios impostos pela expansão quando indicaram as medidas essenciais para a melhoria das relações e condições de trabalho.

Ao analisar os desafios e dificuldades vivenciadas pelos trabalhadores do IFG em relação à realidade de outros institutos federais em processo de implantação,

verifica-se semelhanças nas respostas e nos problemas a serem enfrentados pela instituição. No estudo de Amorim (2013) sobre as principais dificuldades enfrentadas pela instituição para a organização do IF destacam-se os principais aspectos evidenciados pela pesquisa “quadro reduzido de funcionários (professores e técnicos) 65,2%, construção de uma identidade institucional conforme o modelo definido para os IF 58,7%, elaboração dos Documentos Regulatórios (Estatuto, PDI, Regimentos, regulamentos); com 56,5%, interação entre os *campi* com 45,7% e o desafio da articulação entre ensino/pesquisa e extensão com 34,8%”.

Quadro 14 – Síntese das respostas dos trabalhadores docentes e técnico-administrativos acerca de três medidas essenciais que poderiam potencializar melhorias na sua carreira profissional e acadêmica no *campus* de sua lotação

Maior autonomia, atuação democrática por parte da reitoria, melhoria da infraestrutura dos laboratórios.
Oferecer os recursos e insumos (reagentes) necessários aos projetos de pesquisa, proporcionar completa valorização humana, estabelecer um canal aberto às novas ideias e discussões.
Estabelecer espaços democráticos de discussão, planejamento estratégico, pesquisas institucionais sobre o perfil do aluno e causas da evasão escolar.
Melhorar a estrutura física, pessoal qualificado (apoio técnico-administrativo) com melhor especificação das atribuições.
Maior carga horária para pesquisa, menos aulas semanais, espaço adequado para o trabalho.
Espaço para o desenvolvimento de atividades de ensino (sala ambiente para educação em química).
Autonomia do <i>campus</i> (maior independência do campus), melhoria na estrutura física (refeitório, teatro, sala para professores, orientarem alunos), melhor planejamento pedagógico.
Descentralização e maior exercício de autonomia no campus, criar, ampliar, meios de interação pessoal. Muitas pessoas estão, ou se sentem, isoladas, no interior, isso parece ser mais forte. Encontrar um meio de diminuir a rotatividade de professores.
Apoio e incentivo para a ação de novos métodos de ensino; estabelecimento de metas de qualidade eficácia e eficiência das ações de ensino, pesquisa e extensão; processo de melhoria continuada com avaliações e capacitação dos professores/servidores.
Aumento do espaço físico; aumento do número de servidores, inclusive de cargos de nível superior específicos para certas atividades; maior planejamento das atividades.
Ter uma equipe para trabalhar, autonomia para atender de acordo com as especificidades do campus, ter condição de participar nas tomadas de decisões referentes assuntos da CAE [...].

Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes e técnico-administrativos dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

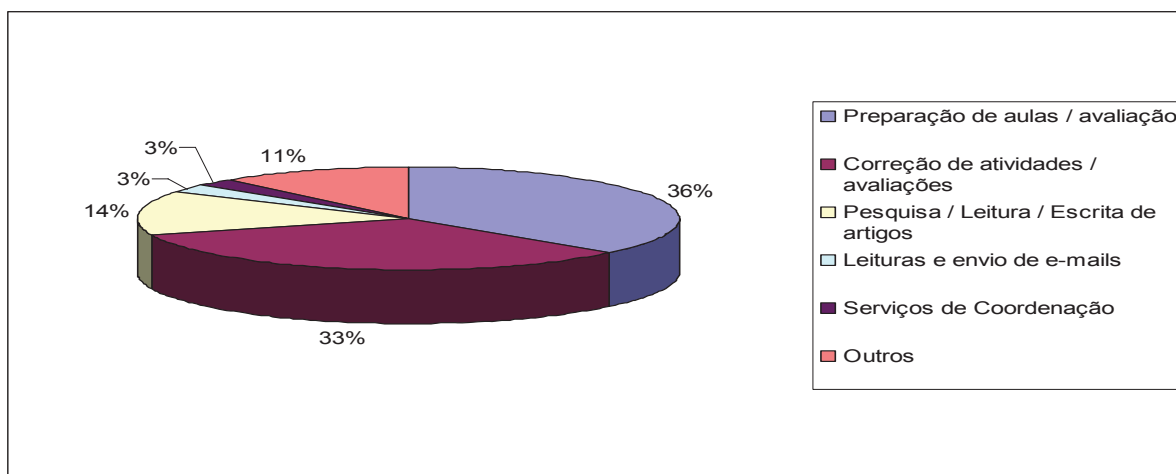
Foi solicitado aos docentes que especificassem as principais tarefas realizadas em casa e a média do tempo para executá-las. O grupo que respondeu ser a preparação de aulas/avaliação a principal atividade representou 36%. No segundo grupo (33%), predominou a correção de atividades/avaliação. As atividades de pesquisa, leituras e elaboração de artigos ficou em terceiro lugar (14%).

Ao analisar o resultado da figura 26, verifica-se que a preparação das aulas constitui uma das principais tarefas executadas pelos professores em domicílio. Constata-se também que essa atividade abre um leque para um grande número de



atividades correlatas: planejamento de longo, médio e curto prazo de aprendizagem, efetivação de uma sequência de conteúdos, adaptação da matéria de acordo com as preocupações dos alunos, de seus interesses, de sua idade, de seus conhecimentos anteriores, escolha dos exemplos, preparação dos exercícios e do material pedagógico, dentre outras (TARDIF; LESSARD, 2012).

Figura 26 – Principais tarefas realizadas em casa pelos docentes



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes e técnico-administrativos dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em junho de 2013.

O estudo de Tardif e Lessard (2012) ao situar o trabalho do docente na organização do trabalho escolar, evidencia, no interior da escola, a existência de um dispositivo relativamente estável ao longo do tempo e do espaço: a “célula-classe”, ou a sala de aula. Apesar de considerarem que a estrutura organizacional da escola, no plano do trabalho, não é somente um espaço físico e neutro, “mas representa uma fonte de tensões e de dilemas internos à atividade de ensino”, a sala de aula ainda é “definida pelos trabalhadores como o local ou espaços sociofísico para o exercício do trabalho autônomo, solitário e separado da comunidade” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 276).

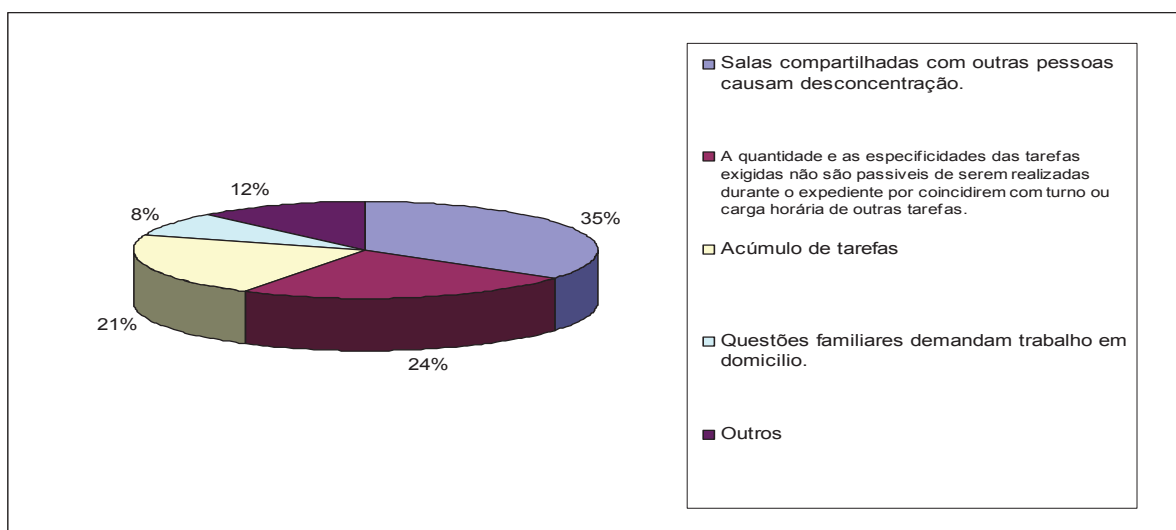
Contudo, ao analisar a evolução recente desse ambiente organizacional, a sala de aula, os autores identificaram alguns fenômenos que dominam o fazer profissional daqueles que atuam neste espaço e nele interferem:

O aumento da burocracia escolar e das medidas de controles burocráticos exercidos sobre os professores; a multiplicação dos grupos e subgrupos de agentes escolares que mantêm relações de controle de colaboração com os professores; a importância da divisão do trabalho na escola, causando a

segmentação do trabalho escolar e diferenciação do trabalho docente em campos de ensino; a especialização da docência com a emergência de grupos de professores especializados (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 278).

Acerca dos motivos que contribuem para a realização de tarefas em domicílio, os docentes do IFG apontaram que o compartilhamento de salas com outras pessoas causa desconcentração (35%). Um grupo (24%) considera que a quantidade e a especificidade das tarefas exigidas não são possíveis de serem realizadas durante o expediente, por coincidirem com turno ou carga horária destinada a outras tarefas. Um grupo (21%) apontou o acúmulo de tarefas. No item outros, destacam-se nas respostas: ausência de instrumentos de trabalho, de salas, de Internet, de livros e de computadores (figura 27).

Figura 27 - Motivos que contribuem para a realização de tarefas em domicílio



Fonte: respostas dos questionários aplicados aos trabalhadores docentes dos seguintes *campi* do IFG: Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Reitoria, em Junho de 2013.

Em suma, um conjunto de elementos apresentados pelos sujeitos da pesquisa, permite inferir que ocorre um processo de precarização das condições e das relações de trabalho na realidade do IFG e, em menor escala, parcial, mas não ausente, um processo de intensificação do trabalho.

No que tange ao processo de precarização das condições de trabalho, deparou-se também, tanto nos novos *campi* como nos pré-existentes, com um processo, já instalado, de precarização das condições de trabalho com destaque para a falta de laboratório, insuficiência de material, número reduzido de servidores em relação às regras de movimentação de servidores, em relação à gestão dos

*campus* e Reitoria, dentre outros agravantes. Constatou-se uma considerável insatisfação, sobretudo, manifestada pelos docentes, em relação a mecanismos que proporcionam a participação no planejamento e nas tomadas de decisões institucionais.

Acerca do fenômeno da intensificação do trabalho, verifica-se que, aos poucos, algumas formas de intensificação vão sendo incorporadas à realidade estudada. Entende-se que esse processo atinge, sobretudo a categoria dos docentes e estão relacionadas à alteração do ritmo de trabalho, às exigências, ao acúmulo de tarefas, à verticalização e à diversificação dos níveis de ensino advindas do processo de expansão, às características e às especificidades do trabalho intelectual e da educação profissional, e, em menor escala ao espírito de competição.

É provável que a principal fonte de intensificação seja o aumento de várias frentes de trabalho, de programas, de número de cursos, e também do cumprimento de metas quantitativas e qualitativas e que pode estar, ou não, acompanhado de diminuição de quadros efetivos de trabalhadores. Esta situação ficou evidenciada na respostas dos trabalhadores tanto nos *campi* implantados com o processo de expansão e interiorização, como nos pré-existentes.

Contudo, ao proceder à análise das respostas dos trabalhadores do IFG, com e aporte teórico de estudos que versam sobre essa temática, há que se considerar que as características do processo de precarização e de intensificação das relações e condições de trabalho ocorrem no cotidiano escolar e, em muitos sentidos, tem sido aprofundado. Contudo, concorda-se com Pino *et al.* (2009) quando afirmam que esse processo não é uniforme e homogêneo para todas as categorias de trabalhadores. Os autores acrescentam ainda que a repercussão que advém desse processo

vai depender dos processos de mediação entre os professores e seus contextos, da diversidade dos ambientes de trabalho, das modalidades e dos níveis de atuação, das diferentes jornadas, das relações de gênero e das diferentes cargas de trabalho, dentre outras características (PINO *et al.*, p. 124).

A esse respeito, pode-se inferir que o trabalho docente e os demais trabalhadores da educação pode estar envolvido em um processo de alienação que vem se configurando em várias dimensões: No plano institucional, quando as

instituições de ensino superior passam a ser administradas pelo Estado à luz das diretrizes das financeiras, mas também, quando na própria instituição, a sua direção se identifica e age de acordo com as demandas externas, aprofundando a fragmentação entre planejamento e execução, pensar e agir. No plano da organização do trabalho, ele se torna cada vez mais elitizado, circunscrito aos centros de excelência, mensurado quantitativamente, flexibilizado e em algumas situações, precarizado (LEMOS, 2006).

Lemos (2006, p. 10), ao citar Martins (1987), considera que a “práxis reiterativa, repetitiva, fragmentada, a não concretização da finalidade proposta são características do processo de autoalienação inconsciente que é a essência da alienação”.

Todavia, a autoalienação pode ocorrer em outra situação quando há a sobrecarga de trabalho e de funções que, normalmente age sobre o corpo, sobretudo na mente, fazendo com que os processos de intensificação se internalizem e se transforme em processos de autointensificação. Para Costa (2013) para além da intensificação,

A autointensificação se instala, sobretudo, pela exploração do sentimento de profissionalismo e das autoimagens calcadas no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente o professor e pelo estímulo ao engajamento em mecanismos de profissionalização e ao exercício de uma conduta profissional baseada em uma ética salvacionista e missionária (p. 201).

Vale também a referência à bolsa-formação proveniente do Pronatec, que se apresenta como uma alternativa de melhoria do salário, mas que, por outro lado, tem submetido, tanto trabalhadores docentes como técnico-administrativos a um cotidiano estressante e competitivo e de um trabalho intensificado.

Por outro lado, as mesmas condições de trabalho têm motivado a luta pela autonomia e melhores condições de trabalho, de defesa da escola pública, gratuita e de qualidade. O próximo item objetiva contextualizar as lutas, a resistência e contraposições no que tange às recentes manifestações advindas com o processo de expansão e interiorização do Instituto Federal de Goiás.

### **3.4 Resistências e contraposições dos trabalhadores no que tange às modificações nas relações e condições de trabalho no IFG**

As lutas empreendidas pela classe trabalhadora em resposta às expressões da “questão social” remontam ao século XIX, quando o movimento operário se

mobilizou a respeito de duas questões interligadas: a luta pelo direito à educação e as reivindicações por melhorias das relações e condições de trabalho. Em relação à primeira questão, os trabalhadores compreenderam que os conhecimentos tradicionais ou elementares eram insuficientes para as novas necessidades impostas pela dominação burguesa. No tocante à segunda, as lutas denunciavam as precárias condições de trabalho, os locais insalubres, os baixos salários, as longas jornadas de trabalho, o trabalho infantil, isto é, a dominação e a exploração ilimitada do capitalismo sobre o trabalho.

A análise sobre a força organizativa da classe trabalhadora, ao longo da história do modo de produção capitalista, demonstra que ela foi determinante para os avanços e conquistas, sobretudo no que se refere a, regulamentação das leis trabalhistas, em especial da jornada de trabalho. Na história da produção capitalista, essa conquista é considerada por Marx (1983, p.190), “uma luta entre o capitalista coletivo, isto é, a classe dos capitalistas, e o trabalhador coletivo, ou a classe trabalhadora”

Neste sentido, a luta de classes, fundamento do modo de produção capitalista, é, antes de tudo, uma luta pela sobrevivência material, mas também, uma luta por outros interesses e necessidades desenvolvidas em todos os campos sociais, dentre os quais o educativo, que tem na escola o espaço privilegiado do saber elaborado e sistematizado (CIAVATTA, 2009).

O campo educacional situa-se no contexto de lutas e disputas, tendo em vista que a lógica expansionista de acumulação afeta não apenas o campo da produção mas também o conjunto das atividades sociais, que são indispensáveis a reprodução social, a exemplo da educação (BERTOLDO; SANTOS, 2012).

Depreende-se, portanto, que a educação e a profissionalização são centrais para a luta de classe e podem servir tanto de instrumentos para manutenção das condições de exploração e subordinação do proletariado pela burguesia, quanto de alavancas para a necessária transformação sócio-histórica da sociedade em direção a uma sociedade mais equânime e igualitária.

Na perspectiva da classe dominante, historicamente, a educação desempenhou, em diferentes grupos sociais de trabalhadores, a função de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Reitere-se a abordagem de Frigotto (1996, p. 26) acerca da função social da educação profissional: “subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital”.

Por outro lado, na perspectiva da classe trabalhadora, a educação traduz-se também como uma luta pela emancipação social e política, assim,

a educação é, antes de tudo, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de saber social (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (FRIGOTTO, 1996, p. 26 *apud* GRZYBOWSKI, 1996).

Frigotto (1996, p. 225) chama a atenção para uma dimensão fundamental na luta pela educação: “os avanços nas conquistas da classe trabalhadora, tanto nas relações de trabalho quanto no acesso à escola, não resulta, porém, mecanicamente da simples existência das contradições”. Tampouco podem ser compreendidos apenas como resultantes do aproveitamento das brechas deixadas pela burguesia.

Para o autor, os avanços nas conquistas resultam, sobretudo, “da apreensão adequada da natureza das contradições, de sua exploração política e, em suma, da organização da classe trabalhadora na luta por seus interesses” (FRIGOTTO, 1996, p. 225). A esse respeito, Marx e Engels (2008, p. 24) no Manifesto do Partido Comunista, afirmam que “toda luta de classes é, contudo, uma luta política”.

Com base nessa citação marxiana e engelseana, pode-se inferir que a política social configura-se como instrumento de materialização dos direitos sociais e assume, portanto, um caráter estratégico de luta social e política para a ampliação da cidadania.

Nesta dissertação, a análise evidenciou que a história da dualidade da educação profissional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Com base nessa reflexão, Ramos (s. d., p. 2) enfatiza que a luta contra a dualidade educacional é uma luta contra-hegemônica, que não dá tréguas e que, portanto, só pode ser travada coletivamente. A defesa da escola unitária expressa a defesa da educação como direito de todos, o que possibilita avançar nas condições materiais rumo à emancipação social e política da classe trabalhadora. Na perspectiva gramsciana, trata-se de

uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso a cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, s.d., p. 2).

Nesta direção, compreende-se que as modificações advindas das transformações estruturais operadas pelo capital, expressas na reestruturação produtiva e pela contrarreforma do Estado, a partir de 1970, refletem-se no mundo do trabalho com implicações nas relações e condições de trabalho. Neste contexto, os trabalhadores da educação profissional nos seus diferentes níveis – básicos, técnicos e tecnológicos – estão se organizando coletivamente acerca do processo de expansão e reconfiguração da rede de educação profissional, científica e tecnológica em Goiás.

Neste estudo evidencia-se, que, em diferentes momentos, e, em especial, quando ocorre o acirramento das tensões e contradições decorrentes do processo de expansão e reconfiguração do IFG, os trabalhadores docentes e técnico-administrativos se organizam e reivindicam melhores condições de trabalho, pautando, conforme ilustra um dos itens da proposta elaborada pelos trabalhadores no IFG e entregue à Reitoria, em 2011, as reivindicações relativas ao quantitativo de docentes e aos níveis e às modalidades de ensino ofertadas:

a contratação docente, por área de conhecimento, em função da distribuição da carga horária de aula (elevada por falta de um número significativo de professores em determinadas áreas) e do quantitativo de níveis e modalidades de ensino existentes nos campi (Ensino Médio, Superior, FIC, PROEJA, dentre outros) (IFG, GRUPO DE TRABALHO DE DOCENTES E TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS. Reunião. Ata, Goiânia, 21 out. 2011, p. 3).

A problemática da precarização das relações e das condições do trabalho é central nas lutas empreendidas pelos trabalhadores em geral e também dos que atuam na educação profissional e tecnológica. Torna-se, portanto, objeto de debates, reflexões e discussões e manifestações como forma de resistência e defesa dos direitos conquistados e do ensino público e de qualidade.

Nessa perspectiva, Ricardo Antunes (2007, p. 245) adverte que os sindicatos devem “romper radicalmente com todas as formas de neocorporativismo que privilegiam suas respectivas categorias profissionais e com isso diminuem ou abandonam os conteúdos mais acentuadamente classistas”

Em 2011, no âmbito dos institutos federais, deflagrou-se a maior greve nacional dos servidores da educação profissional e tecnológica, que abrange um total de 228 *campi* e 55 seções sindicais. Em 2012, outra grande greve, com a participação dos trabalhadores docentes, técnico-administrativos e discentes foi



desencadeada pelos sindicatos. Em maio de 2014, no momento de conclusão deste estudo, os trabalhadores da educação, incluindo o Instituto Federal de Goiás estavam em greve, havia mais de trinta dias<sup>61</sup>.

A agenda das entidades sindicais nacionais representativas dos trabalhadores da educação – o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes SN), a Federação de Sindicados dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra) e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) – propõe seminários nacionais e a organização de um Encontro Nacional de Educação, previstos para 2014, cujos eixos definidos são: privatização e mercantilização da educação, das creches à pós-graduação, financiamento da educação pública, precarização das atividades dos trabalhadores da educação, acesso e permanência, passe livre e transporte público.

Em 2014, no primeiro semestre, realizou-se o 28º Congresso Nacional do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Consinasefe)<sup>62</sup>, com a seguinte temática: “Ampliando a unidade na luta contra a precarização”.

Com a criação de novos *campi*, os espaços de organização dos trabalhadores também foram ampliados com a abertura de seções sindicais<sup>63</sup>. Os registros mostram que, até 2008, a organização sindical dos trabalhadores do IFG contava com as seções de Jataí e Goiânia. Com a nova institucionalidade, a organização dos trabalhadores também se alterou como verificado, do ponto de vista da representação. Estavam em funcionamento dez seções sindicais, propiciando a organização, a unificação e o fortalecimento dos trabalhadores. As expressões de resistência e contraposição dos trabalhadores do IFG, que se manifestam em greves, paralisações, passeatas, manifestações públicas, dentre outros, demonstram que parcelas dos trabalhadores não estão alheias às

---

<sup>61</sup> Registre-se que, no calendário de atividades de mobilização construído pelo Comando de Greve do IFG, muitas das temáticas dos debates versavam sobre as implicações do processo de expansão nas relações e condições de trabalho no IFG.

<sup>62</sup> É a instância máxima de deliberação do Sinasefe, constituído por delegados eleitos para assembleias gerais das seções sindicais (Estatuto do Sinasefe, artigo 10º).

<sup>63</sup> É instância organizativa de base do Sinasefe, possuindo autonomia política, administrativa, econômica, financeira e patrimonial (Estatuto do Sinasefe, artigo 23).

manifestações das lutas sociais e coletivas mais gerais. Os documentos reivindicatórios explicitam as bandeiras coletivas, como, por exemplo:

melhorias nas relações e condições de trabalho, pela democratização das instituições federais da educação básica, profissional e tecnológica, pela realização de concursos públicos para a contratação de professores efetivos, fim da terceirização de serviços nas instituições federais de ensino (CARTA ABERTA À POPULAÇÃO, 2011, p. 1).

Integram a pauta de reivindicações, fruto dos debates e reflexões sobre a realidade da educação brasileira e do IFG, questões relacionadas a relações e condições de trabalho, como se verificou: criação de colegiado nos *campi*, jornada de trabalho dos docentes e técnico-administrativos, estabelecimento de critérios justos para remoção e redistribuição de trabalhadores, critérios para definição de funções gratificadas, política de capacitação, de apoio à pesquisa e à extensão. No que se refere à contratação de docentes mantém-se a defesa de realização de concurso público.

Como parte das reivindicações, os documentos difundidos pelas entidades sindicais e movimentos de greve, nos últimos anos, 2011, 2012, 2013 e 2014, reiteram e atualizam as pautas reivindicativas relativas às estruturas físicas e melhores condições objetivas de trabalho, como

redistribuição do espaço escolar (solicitam-se: salas de aulas adequadas, laboratórios, salas para professores desenvolverem atividades de pesquisa, espaço para acolhida dos servidores nos intervalos de trabalho etc) (IFG, GRUPO DE TRABALHO DE DOCENTES E TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS. Reunião. Ata, Goiânia, 21 out. 2011, p. 3).

A organização e a resistência podem dar-se de múltiplas formas. Há saídas coletivas, como as que se acontecem no âmbito das organizações sindicais, conforme já exposto, e as saídas ou manifestações individuais.

Os relatos dos trabalhadores docentes e técnico-administrativos do IFG indicam distintas reações de adesão e de resistência no que se refere ao processo de expansão e reconfiguração do IFG.

Conforme explicitado anteriormente, a nova institucionalidade apresenta novas exigências para a organização do trabalho acadêmico e administrativo da instituição o que resultou em novas demandas e desafios para trabalhadores docentes e técnico-administrativos. As mudanças advindas desse processo são fonte de indagações, questionamentos e críticas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa desenvolvida.

A luta e o debate pela gestão democrática e por autonomia na elaboração e implementação das políticas institucionais são recorrentes nas discussões no interior do Instituto Federal de Goiás.

Outro aspecto a considerar é a relação entre a nova institucionalidade e as implicações produzidas nas relações e condições de trabalho, em especial, na prática cotidiana dos docentes, pois suas atribuições foram regulamentadas para o alcance das metas estipuladas pelo MEC: metas de expansão de matrículas nos mais diferentes níveis e modalidades, de produção científica, de projetos de extensão e de captação de recursos, dentre outras formas de gerenciamento e controle.

Conforme relato dos participantes essas implicações representam uma desvalorização da educação e, por conseguinte, do espaço de trabalho daqueles que executam, sobretudo quando as novas exigências são requeridas sem as condições objetivas de trabalho, tais como: estrutura e infraestrutura adequadas, material de trabalho, recursos humanos. Na apreensão dos participantes, a ausência ou insuficiência de condições adequadas interfere diretamente nas condições de trabalho e na qualidade dos serviços oferecidos.

Portanto, depreende-se que as lutas coletivas são formas de resistências em relação às determinações objetivas do capitalismo contemporâneo e que se refletem no cotidiano da classe trabalhadora, independentemente de seu local de trabalho. Nessa direção, as análises sobre a relação entre capital, trabalho e educação profissional no Brasil evidenciam as contradições, a dualidade e as intencionalidades que marcaram a construção da concepção de educação referente à formação do cidadão produtivo ou do cidadão emancipado.

Em resposta à sua crise estrutural, o capital opera transformações macrossocietárias, tais como a mundialização, a financeirização e a reestruturação produtiva, promovendo mudanças estruturais no mundo do trabalho. No quadro de crise estrutural e sistêmica do capital, registram-se profundas alterações na sua composição orgânica, com fortes rebatimentos e implicações nas relações e condições de trabalho no conjunto da classe trabalhadora. O padrão de acumulação flexível (HARVEY, 2003) caracteriza-se pela intensificação e a precarização das

relações e condições de trabalho, acompanhado de um aumento do desemprego estrutural.

Neste aspecto, ao analisar a reforma da educação profissional iniciada na década de 1990, após a edição do Decreto nº 5.154/2004, (BRASIL, 2004), no contexto da reestruturação produtiva e da mundialização do capital, verifica-se a predominância de oferta de cursos com percursos variados e flexíveis, aligeirados, regulamentados por decretos e que vêm redefinindo a dualidade educacional, conferindo-lhe novos processos de destituição de direitos que reafirmam a marca social da escola, ou seja, seu caráter de classe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se analisar os processos que engendram as mudanças apreendidas nas relações e condições de trabalho, na singularidade do trabalho decente e técnico-administrativo do IFG, em seus nexos com o processo de expansão e reconfiguração da rede de educação profissional, científica e tecnológica. Os objetivos específicos referem-se à análise do cenário nacional em que ocorre a expansão e reconfiguração da educação profissional e tecnológica, identificar as principais mudanças produzidas pela reforma da educação profissional e tecnológica e suas implicações nas relações e condições de trabalho no IFG, identificar as formas de resistências e contraposições no que tange às possíveis modificações nas relações e condições de trabalho no instituto federal de Goiás.

Considerou-se relevante esse estudo a necessidade de acompanhar e avaliar o momento atual em que vive a educação profissionalizante no Brasil com ênfase especial aos trabalhadores da educação. O processo de expansão atual do ensino profissional teve como principal marco a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que instituiu os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, em substituição aos centros federais de educação tecnológica.

As análises sobre a relação entre capital, trabalho e educação profissional no Brasil possibilitaram evidenciar as contradições, a dualidade e as intencionalidades que marcaram a construção da concepção de educação referente à formação do cidadão produtivo ou do cidadão emancipado.

Neste sentido, a relação entre capital, trabalho e educação manifesta-se na função política que a educação técnica ou profissional cumpre na estrutura econômico-social, em seu sentido mais amplo, e na função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais.

Os fundamentos sócio-históricos das relações entre capital e trabalho nortearam as abordagens analíticas sobre os processos macrosociedadeiros, tais como a mundialização e financeirização do capital, a reestruturação produtiva do capital e a contrarreforma do Estado. Eles compõem e enriquecem as problematizações sobre as implicações dessas transformações nas políticas sociais públicas, em especial, na política de educação profissional e seus nexos com as mudanças verificadas nas relações e condições de trabalho, com a constatação,

conforme percepção dos sujeitos da pesquisa de precarização das condições de trabalho e a tendência de intensificação do ritmo de trabalho.

Nesta perspectiva, ao analisar a relação trabalho, educação e políticas públicas, foram problematizadas as tensões e as contradições e as intencionalidades que perpassam a interrelação entre Estado e sociedade, considerando as múltiplas expressões da questão social e as respostas do Estado para o seu enfrentamento.

Neste estudo, apreende-se que, historicamente, a educação brasileira manteve estreita relação de subordinação à lógica do capital. Algumas evidências expressam essa subordinação, a exemplo da diferenciação entre educação integral, dirigida às classes dirigentes, e a formação tecnológica direcionada, à classe trabalhadora fruto da reiterada desigualdade social na formação do capitalismo no Brasil e que se reproduz na desigualdade educacional. Outra evidência de subordinação é a adaptação, tanto na legislação como no planejamento da política educacional, a partir da década de 1960, as teorias de capital humano, que produzem a crença de que, com investimento em educação se obtém o crescimento econômico. Esta lógica, enfatiza, ainda, que a aquisição de “capital humano, via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, garante a ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados (FRIGOTTO, 1999).

As diversas transformações ocorridas no cenário produtivo – a mundialização e financeirização do capital e a reestruturação produtiva - provocaram mudanças estruturais no mundo do trabalho e o aumento da desigualdade social. No quadro de crise estrutural e sistêmica do capital, registram-se profundas alterações na composição orgânica do capital, com fortes rebatimentos e implicações nas relações e condições de trabalho no conjunto da classe trabalhadora.

Nos anos 1990, o ajuste neoliberal redefiniu as funções do Estado com sérias implicações para os Estados nacionais e, sobretudo, para as políticas sociais. Na análise de Behring (2008), o capitalismo contemporâneo passou a requisitar da esfera estatal um conjunto de ações e políticas para obtenção de maior atratividade, adaptabilidade, flexibilidade e competitividade.

Trata-se de um contexto em que a racionalidade mercantil é introduzida nas políticas públicas com destaque para traços de regressão tanto no gasto como no financiamento do setor social, com descentralização de serviços sociais sem o

devido repasse de orçamento para os níveis locais, dentre outros aspectos, em que as políticas sociais passam a se caracterizarem como residuais, focalizadas, segmentadas.

Nos marcos da contrarreforma do Estado, foram implementadas políticas de educação profissional a partir da década de 1990. As principais alterações concretizadas, referente a esse período, tiveram como marco legal o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004). Esses documentos refletiram a política neoliberal que caracterizava o Estado brasileiro naquele momento histórico.

A análise demonstra que o Decreto nº 2.208/1997 representou uma regressão profunda no ensino médio e profissional e a retomada da velha dualidade do ensino que persiste na realidade brasileira. Ao analisar criticamente esse decreto, observa-se que as orientações representam um retrocesso, haja vista que, ao passo que o desenvolvimento das forças produtivas tem exigido um trabalhador com formação mais abrangente, a “reforma” da educação profissional faz o caminho inverso, ao restringir a formação ao treinamento e de forma fragmentada e aligeirada, com a oferta de cursos de curtíssima duração.

A pesquisa constatou que o grande desafio que se coloca para os institutos federais é o de universalizar a educação pública e com qualidade. Para universalizar o direito à educação pressupõe ações que visem a inclusão de todos os processos educativos, com garantia de acesso, permanência e conclusão dos estudos com bom desempenho e a conclusão com domínio teórico-metodológico dos conhecimentos historicamente produzidos. Para tanto, algumas ações são necessárias: respeito e atendimento à diversidade socioeconômica e cultural, de gênero, etnia, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direito; desenvolvimento da gestão democrática, melhoria das condições de trabalho (Infraestrutura física e pedagógica adequada), garantir o quantitativo de recursos humanos necessários e qualificados, mediante o expressivo aumento de matrículas, de cursos, programas, projetos e ações.

Para os autores que discutiram a regulamentação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que restabeleceu a articulação do ensino médio e profissional, apesar das alterações na legislação, é possível afirmar que a integração não ocorreu no cotidiano das instituições e nos programas e ações governamentais. Na realidade do IFG, com base na pesquisa realizada por Brandão (2013), ainda que o Projeto



Político e Pedagógico se fundamente teoricamente em uma formação *omnilateral*, na prática, esse nível de formação ainda não ocorreu nessa instituição.

Neste contexto, as políticas direcionadas para a educação profissional no Brasil revelam uma estreita articulação com as diretrizes dos organismos internacionais, em especial Fundo Monetário Internacional (FMI) e Bird/Banco Mundial. Os organismos multilaterais orientam medidas e ações para as políticas públicas com destaque para os países pobres e em desenvolvimento. Dentre outras medidas, propõem a busca do equilíbrio orçamentário, a redução dos gastos públicos, a privatização dos serviços públicos com destaque para os serviços educacionais, de ciência, inovação e pesquisa.

Ao analisar a política de expansão e reestruturação da rede de educação profissional e tecnológica no Brasil, observou-se que a regulação da educação profissional em atendimento às diretrizes dos organismos internacionais têm impactado não só a relação público e privado, mas também a natureza e as relações de trabalho daqueles que atuam nessa modalidade de educação.

O processo de expansão e de reconfiguração da rede de educação profissional, científica e tecnológica provocou mudanças significativas nas relações e condições de trabalho. Na particularidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), considerou-se um conjunto de mudanças que a instituição conheceu, em sua história, em razão da nova institucionalidade.

Os dados sistematizados com base na pesquisa documental sobre a expansão do Instituto Federal de Goiás, como unidade concreta e objetiva, e nas entrevistas e aplicação do questionário, precisamente com trabalhadores docentes e técnico-administrativos, inclusive os assistentes sociais, objetivaram demonstrar os processos, as relações e as tensões analisadas em suas conexões com o movimento de transformações societárias que envolvem as redefinições do papel do Estado, em especial, na política de educação profissional, no Brasil e em Goiás.

Os estudos demonstram que, em um cenário de mercantilização e privatização e tecnificação do conhecimento, a reação ao processo de precarização da carreira e das relações e condições do trabalho tem sido central nas lutas empreendidas pelos trabalhadores em geral e também pela categoria de professores e técnico-administrativos que atuam na educação profissional e tecnológica.

Nessa perspectiva, a análise evidenciou que fazem parte do processo de expansão e de reconfiguração da rede de educação profissional, científica e

tecnológica as modificações observadas nas relações e condições de trabalho e suas implicações. São dimensões que, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, revelam-se como peculiares no conjunto de mudanças que a instituição conheceu em sua história centenária.

Os dados coletados e analisados demonstram que a Rede de Educação Profissional e Tecnológica vivencia a maior expansão de sua história: Trata-se da expansão mais significativa já registrada em sua história, configurando o que se apreendeu como uma nova institucionalidade. Com o processo de expansão e reconfiguração do IFG, modificou-se o quadro de trabalhadores efetivos. A pesquisa revelou dados importantes de comparação entre a fase inicial da sua expansão e o momento em que se desenvolveu a presente análise.

Os dados empíricos e documentais demonstram que, até 2008, o quadro de trabalhadores efetivos do IFG, apresentava características no que se refere à faixa etária. Havia a prevalência do grupo entre 41-50 anos de idade (42%), seguida do grupo de 51-60 (31%), eram menores os índices dos grupos entre 31-40 (17%) e 20-30 (5%). O grupo entre 61-70 era também pequeno (5%). Esses indicadores evidenciam a ausência de reposição e recomposição do quadro de pessoal, em razão ao congelamento dos concursos públicos antes de 2008, aposentadorias, mortes, dentre outros, o que causou o progressivo envelhecimento do quadro permanente de trabalhadores.

Ao analisar os dados correspondentes ao ano de 2013, a pesquisa revelou uma alteração significativa da faixa etária. Pode-se até mesmo dizer que houve uma inversão. O grupo entre 31-40 passou a ser preponderante (34%) seguido dos que estavam na faixa de 20-30 (28%). O grupo entre 41-50 representava (24%), e grupo com idade entre 51-60, 12%. Com a política de expansão do IFG, foram realizados novos concursos, o que proporcionou a inserção de trabalhadores mais jovens.

Nas respostas subjetivas à questão como ocorre o processo de expansão e reconfiguração da educação profissional, científica e tecnológica no estado de Goiás, as respostas dos professores e técnico-administrativos indicam uma precarização das relações e condições de trabalho, complexificação das relações sociais e a tendência de intensificação do ritmo de trabalho, sobretudo do trabalho dos docentes, conforme a análise do conteúdo da pesquisa.

A respeito dos aspectos positivos produzidos pelo processo de expansão e reestruturação e interiorização no IFG, as respostas demonstram reconhecimento de

avanços advindos desse processo. Ressalte-se como aspectos positivos a ampliação da oferta de diferentes cursos e modalidades, a oportunidade de acesso de alunos de outra cidade ao direito à educação pública, gratuita e de qualidade, mais investimentos para a educação profissional e a retomada da contratação de trabalhadores para a educação.

Os dados coletados na pesquisa de campo sobre aspectos negativos produzidos pelo processo de expansão da rede em Goiás identificaram, com destaque, os seguintes pontos: insuficiência de recursos humanos, de infraestrutura (laboratórios, número insuficiente de salas de aula e de materiais), de equipamentos, falta de planejamento, acúmulo de tarefas, ausência de espaços democráticos, dentre outros.

Em relação aos fatores que interferem negativamente no desempenho profissional e na qualidade de vida foram apresentadas os seguintes resultados: a infraestrutura deficitária foi apontada como principal motivo que afetava as condições de trabalho, com um índice de 21% materializando-se como um dos grandes desafios apresentados no processo de expansão e interiorização dos institutos federais, situação que, na pesquisa, configura-se como uma das implicações da expansão da rede federal nas relações e condições de trabalho no IFG. Com uma diferença de 2%, a segunda alternativa indicada foi o acúmulo de tarefas (19%). A terceira alternativa que influenciava negativamente o desempenho do trabalho foi a qualidade da organização do trabalho (17%). A intensificação da carga horária foi apontada com um índice de 16%.

A pesquisa revelou que, para 57% dos docentes o ritmo, a velocidade e a produtividade do trabalho eram, em 2013, maiores do que havia cinco anos. Apenas 20% responderam negativamente, e 16% disseram que, em parte. Na sistematização das respostas subjetivas, os participantes indicaram os motivos que corroboram para a intensificação do ritmo do trabalho no IFG, dentre outros a própria função ocupada, o aumento de demandas, o fluxo grande de alunos, a tecnologia, em razão do processo de expansão, do envolvimento simultâneo em gestão, sala de aula, pesquisa e pós-graduação.

Entende-se que, com a institucionalidade dos institutos federais novos desafios se apresentaram, como a ampliação e a interiorização, a abertura de unidades em regiões metropolitanas e em vários municípios do estado de Goiás, a ampliação do número de vagas e matrículas e de servidores efetivos, tanto docentes

como trabalhadores técnico-administrativos. Houve um aumento significativo de concursos e de contratação de novos servidores, ainda que se reconheça serem número insuficientes, para o atendimento às necessidades acadêmicas e administrativas do IFG.

Soma-se à expansão e à interiorização do IFG o processo de reconfiguração no que tange à sua estrutura física, organizacional, político-pedagógico e de pessoal. Essa realidade apresenta velhos e novos desafios, a condução da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em estrutura *multicampi* e *pluricurricular* tão ampla e complexa, na organização e gestão das relações de trabalho, na efetivação de uma política institucional democrática, na implementação de políticas de formação/qualificação do seu pessoal, na articulação e garantia da autonomia de cada *campus*, na fixação dos novos servidores nos *campi* recém-inaugurados e na oferta de ensino público e de qualidade.

Conforme anunciado na hipótese da pesquisa realizada, constatou-se que, no cotidiano da instituição, os efeitos de expansão, interiorização e reconfiguração da atuação dos institutos federais, bem como os da alteração de sua natureza jurídica, incidem sobre a organização do trabalho nas relações e condições de trabalho dos profissionais que neles atuam. Aspectos relacionados à infraestrutura física e pedagógica são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho tanto dos docentes como dos trabalhadores técnico-administrativos.

A precarização e a instalação de um processo de intensificação do trabalho se manifestaram no estudo principalmente, conforme a percepção dos sujeitos da pesquisa, em elementos estruturais de suporte ao ensino, à pesquisa e à extensão tanto nos campi como na Reitoria do IFG. Os aspectos mais citados foram a ausência de espaço físico necessário ao desenvolvimento do trabalho, demora na estruturação da biblioteca e da organização do acervo de livros, de estruturação e montagem dos laboratórios de ciências e de engenharia, ausência de insumos para as aulas práticas, dificuldade de acesso à internet. No aspecto da gestão destacam: ausência de espaços e mecanismos de participação dos trabalhadores nas decisões institucionais, acúmulo de tarefas, dificuldades dos gestores na organização e gestão do processo de trabalho, dentre outros.

A inadequação da infraestrutura tem reflexos sobre o trabalho do docente e dos trabalhadores técnico-administrativos, que requer um ambiente devidamente estruturado capaz de oferecer aos alunos as condições que favoreçam a aprendizagem e sejam estímulo para a sua permanência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

\_\_\_\_\_. **A condição de proletariedade: a precariedade do trabalho no capitalismo global**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2009.

AMORIM, Mônica. M. T. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**, 2013, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. *In: Borges et al. A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização*. Orgs. Graça Druck e Tânia Franco. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. *In: Dourado, Luiz Fernandes; Paro, Vitor Henrique (Orgs). Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001, p. 13-27.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

ARANHA, Antônia, Vitória, Soares. Abordagem por competência como paradigma e política de currículo. *In: FREITAS, Ângela I. L. de et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte. Autêntica. 2010, p. 398-416.

ARAUJO, Jair Jonko; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; OTTE, Janete. **Gerencialismo e controle na rede federal de educação profissional**. ANPAE. Simpósio, 2011. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/pdftrabalhos>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

ARAÚJO, José. V. D. **A precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de Educação, Brasília.

BRANDÃO, Olinto Sobrinho. **Política nacional de educacional profissional: o alcance da assistência estudantil no IFG – 1990 a 2012. 2013.** (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013.

BASSO, Itacy, Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história.** Campinas: Unicamp, 1994

BAUMGART, Maíra; HOLZMANN, Lorena. Reestruturação produtiva. *In* **Dicionário de trabalho e tecnologia.** 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011, p. 315-318.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Acumulação capitalista, fundo público e política social. *In*: **Política social no capitalismo – tendências contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 44-64.

\_\_\_\_\_. BEHRING, Elaine R; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERTOLDO, Edna; SANTOS, Mônica. **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692/71.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Edição de 12/08/1971. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 6.545, de 30 de junho de 1978.** 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. Brasília, 1978. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109760/lei-6545-78>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044/82.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Edição de 18/10/1982. Brasília, 1982.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.745, de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8745cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8745cons.htm). Acesso em 24 de fev. 2014.



\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Edição de 09/12/1994. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 646 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Administração e do Patrimônio (Seap). Brasília, 1999. *In: Cartilha Seap. Redução de Custos e Despesas.* Jun.1999. p. 64.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento e Gestão (MPOG). **A política de recursos humanos na gestão FHC.** Brasília, 2002, p. 108.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.091, de 12 janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm)>. Acesso em: 16 ago. de 2013

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. . Diário Oficial da União, Edição de 10/10/2005. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008 a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 16 de ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008.** Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei nº11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei nº 11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº11.091, de 12 de janeiro de 2005 [...]. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm)>. Acesso em: 13 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 12.425, de 17 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, no tocante à contratação de professores. Brasília, 2011. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12425.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12425.htm)>. Acesso em: 13 de dez. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono



Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm)>. Acesso em: 22 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.772, de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; [...]. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm)>. Acesso em: 11 jun. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.618, de 30 de abril de 2012.** Institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo, inclusive os membros dos órgãos que menciona; fixa o limite máximo para a concessão de aposentadorias e pensões pelo regime de previdência de que trata o art. 40 da Constituição Federal; autoriza a criação de 3 (três) entidades fechadas de previdência complementar, denominadas Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo (Funpresp-Exe), Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Legislativo (Funpresp-Leg) e Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Judiciário (Funpresp-Jud); altera dispositivos da Lei nº 10.887, de 18 de junho de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/LLei/L12618.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/LLei/L12618.htm)>. Acesso em: 4 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 2406, de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica). Brasília, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4836.htm)>. Acesso em: 01 maio 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 4.877, de 13 de dezembro de 2003.** Disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4877.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4877.htm)>. Acesso em: 11 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 4.836, de 9 de setembro de 2003.** Altera a redação do art. 3º do Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995, que dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4836.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5.224, de 1 de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm)>. Acesso em: 24 jun 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2005.** Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.095/2007 de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União, Edição de 25/04/2007. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.097, de 24 de abril de 2007.** Acresce dispositivo aos Decretos nº 3.035, de 27 de abril de 1999, e 4.175, de 27 de março de 2002. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6097.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.944, de 21 de agosto de 2009.** Estabelece medidas organizacionais para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, dispõe sobre normas gerais relativas a concursos públicos, organiza sob a forma de sistema as atividades de organização e inovação institucional do Governo Federal, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6944.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6944.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Chamada Pública nº 002/2007.** Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. MEC/SETEC, Brasília, 12 de dezembro de 2007 a.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 1992/2007.** Institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo, inclusive os membros dos órgãos que menciona, fixa o limite máximo para a concessão de aposentadorias e pensões pelo regime de previdência de que trata o art. 40 da Constituição, autoriza a criação de entidade fechada de previdência complementar denominada Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal - FUNPRESP, e dá outras providências. Disponível em: <[www.google.com.br/?gws\\_rd=ssl#q=Projeto+1992%2F2007](http://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Projeto+1992%2F2007)>. Acesso em: 13 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: **Concepção e diretrizes.** MEC/SETEC, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Projeto de Lei: PL 3775 de 16 de julho de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec): Projetos e ações**. Brasília, 2009. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 de jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento e Gestão (MPOG). A democratização das relações de trabalho: um novo olhar sobre a política de gestão de pessoas na administração pública federal. *In: conferência nacional de recursos humanos da administração federal*. Julho de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Concepções e diretrizes da educação profissional e tecnológica: (política da EPT 2003-2010)**. 31.07.2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Prestação de contas ordinária anual: relatório de gestão exercício de 2009**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=comcontent&view=article>>. Acesso em: 1º out. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Prestação de contas ordinária anual: relatório de gestão exercício de 2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=comcontent&view=article>>. Acesso em: 1º out. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Prestação de contas ordinária anual: relatório de gestão exercício de 2011**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=comcontent&view=article>>. Acesso em: 1º out. 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo em educação profissional e tecnológica – **Concepções e Diretrizes**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 23 de jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação profissional e tecnológica: projetos e ações**. Bahia, 2010. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 22 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Termo de Acordo de Metas e Compromissos Ministério da Educação/ Institutos Federais**. Brasília, s.d.,. Disponível em: <[http://pse.ifes.edu.br/prppg/pesquisa/planejamento\\_estrategico/material/040\\_termo\\_acordo\\_metas.pdf](http://pse.ifes.edu.br/prppg/pesquisa/planejamento_estrategico/material/040_termo_acordo_metas.pdf)>. Acesso em: 05 de jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) – **legislação Básica – Rede Federal**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e

agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm)>. Acesso em 17 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003**. Modifica os arts. 37, 40, 42, 48, 96, 149 e 201 da Constituição Federal, revoga o inciso IX do § 3 do art. 142 da Constituição Federal e dispositivos da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc41.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc41.htm)>. Acesso em 19 de jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005**. Altera os arts. 37, 40, 195 e 201 da Constituição Federal, para dispor sobre a previdência social, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc47.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc47.htm)>. Acesso em: 19 de jun. 2013.

CAMARGO, Thiago, A. **Gestão de recursos humanos no governo federal: reflexões sobre avanços (?) e desafios**. In V Congresso CONSAD de gestão pública. Brasília, jun. 2012.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHRISTOPHE, Micheline. A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira. **Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade**. 2005. Disponível em: <<http://www.iets.org.br/biblioteca>>. Acesso em: 30 set. 2013.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960)**. Rio de Janeiro: Lamparina/CNPq/Faperj, 2009.

\_\_\_\_\_. Os **centros federais de educação tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 911-934, out. 2006.

CIAVATA, MARIA; RAMOS, Marise. **A “era das diretrizes”**: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan/abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (Conif). **Ofício 063.2014/CONIF**. Brasília, 2014.

COSTA, Gilvan, Luiz. Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estatística e Pedagogia**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan/abr. 2013.

CUNHA, Luiz, A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2005 a.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2005 b.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo. Brasília: Ed. Unesp, 2005 c.

\_\_\_\_\_. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14 p. 89-107. Maio/ago. 2000 a.

\_\_\_\_\_. **O ensino superior e universidade no Brasil**. 500 anos de educação. Organizado por Lopes et. al. Belo Horizonte: Autêntica. 2000 b.

\_\_\_\_\_. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6 ed. São Paulo. Cortez, Niterói, RJ. Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília; Flacso do Brasil, 2009.

DALL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEITOS, Roberto Antônio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE GOIAS. Goiânia, 1997. Ofício nº 371/97 de 22 de dezembro de 1997 (IFG, 1997).

FERNANDES. Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

FILHO, SOUZA, Rodrigo de. **Gestão pública e democracia**: a burocracia em questão. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2013.

FONSECA, Laura. S. Reestruturação produtiva reforma do Estado e formação profissional no início dos anos 1990. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.201-221.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. *In*: TOMMASE, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo. 2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 7. ed. ver. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.



\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez. 1999.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In:* Pablo Gentili (org. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**) 19 ed. Petrópolis: Vozes. 2013, p. 73-102.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional.** Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

\_\_\_\_\_. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

\_\_\_\_\_. FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In:* FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. A desordem, neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *In:* GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 19. ed. Petrópolis: 1998, p. 215-237.

GIL, Antônio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRABOWSKI, Gabriel, RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. *In:* MOLL, Jaqueline, et al. (orgs). **Educação profissional e tecnologia no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre. Artmed, 2010, p. 253-174.

GRISCHKE, Paulo Henrique; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Entre a gestão burocrática e o novo gerencialismo: a organização do trabalho docente na educação profissional** Disponível em: <[http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete\\_old2/sites/default/files/GRISCHKE,Paulo.pdf](http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/GRISCHKE,Paulo.pdf)>. Acesso em 17/11/2013.

GRISCHKE, Paulo Henrique; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **O novo gerencialismo e a (auto)intensificação do trabalho docente na educação profissional. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais,** Belo Horizonte, 2010.

GUERRA, Iolanda. **Tendências da pós-graduação em Serviço Social no Brasil.** 2013. Palestra proferida na Oficina Nacional da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss) realizada em Goiânia, em 20 nov. 2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo. Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Para entender o capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. HORA, Lícia C. Araújo; RIBEIRO, Pedro R. DURANS, Claudicéa. **As políticas focais como estratégia de intensificação e precarização do trabalho nos Institutos Federais**. Disponível em: <<http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IAMAMOTO, Marilda. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Questão social no capitalismo. *In Revista da Associação Brasileira de ensino e pesquisa em serviço social – Abepss* – Brasília – Ano 2, n. 3 jan. jun.2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Prestação de contas ordinária anual**. Relatório de Gestão 2008. Goiânia, 2009. Disponível em: < <http://www.ifg.edu.br>>. Acesso em 17 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Prestação de contas ordinária anual**. Relatório de Gestão 2012. Goiânia, 2013. Disponível em:< <http://www.ifg.edu.br>>. Acesso em 17 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Prestação de contas ordinária anual**. Relatório de Gestão 2013. Goiânia, 2013. Disponível em:< <http://www.ifg.edu.br>>. Acesso em 17 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2012-2016**. Goiânia, 2014. Disponível em: < <http://www.ifg.edu.br>>. Acesso em 17 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 540, de 09 de maio de 2012**. Dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da administração pública federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais. Goiânia, 2012. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br>>. Acesso em 17 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 9, de 01 novembro de 2011**. Aprova o regulamento da jornada de trabalho dos servidores docentes do Instituto Federal de Goiás. Goiânia, 2011. Disponível em: < <http://www.ifg.edu.br>>. Acesso em 17 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. GRUPO DE TRABALHO DE DOCENTES E TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS. Reunião. Ata, Goiânia, 21 out. 2011, p. 3.

JUNIOR. Cardoso, J; NOGUEIRA, Roberto, P. Ocupação no setor público brasileiro: tendências recentes e questões em aberto. *In: Revista do Serviço Público*, Brasília, p. Jul./set. 2011.



LEMOS, Denise. Trabalho docente: alienação ou emancipação? *In: VI Seminário da Redestrado – Regulação educacional e trabalho docente*. 2006. Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/trabalho\\_docente\\_alienacao.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trabalho_docente_alienacao.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2013.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, v. 2, n. 2, nov. 2009, p. 8-25.

KUENZER. Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências**. [s.d.]. Disponível em: < <http://duca.fcc.org.br/pdf/ensaio/v06n20/v06n20a03.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96, especial p. 877-910, out. 2006.

\_\_\_\_\_. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – n. especial, 2007. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. *In: Educação profissional e tecnologia no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. MOLL, Jacqueline *et al.* (orgs.). Porto Alegre. Artmed, 2010, p. 253-270.

KUENZER. Acácia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. FIDALDO, Fernando; OLIVEIRA, M. Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara Luciene, R. (orgs.) *In: A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas. Papirus, 2009, p. 19-48.

LANCILLOTTI, Samira, Saadi. P. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, José. C; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Kátia, Regina. **Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

\_\_\_\_\_. Precarização e intensificação: as novas faces do trabalho docente no Brasil. *Revista Universidade & Sociedade*, Brasília, ano 20, n. 47, p. 149-158, fev. 2011.

LIMA, Filho, Domingos Leite. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. *In: Educação profissional e tecnologia no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Jacqueline Moll e colaboradores; Porto Alegre. Artmed, 2010, p. 141-159.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínea, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação profissional, ensino e formação profissional em Marx e Engels. *In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2008, p. 1-27.

MACHADO, Lucília. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *In: primeira reunião do ciclo de palestras para a discussão das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação*: Brasília, 2008.

MANDEL, Ernest. **Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes**. Antidoto, Lisboa, 1979.

\_\_\_\_\_. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural. 1983.

\_\_\_\_\_. **Capítulo VI inédito de O capital, resultados do processo de produção imediata**. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo. Boitempo. 2010.

\_\_\_\_\_. MARX Karl; ENGELS, Friedrich **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo. Expressão popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas. Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, Istvan. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo. 2006

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009b.

MONY-THÉBAUD; DRUCK, Graça; A. Terceirização: a erosão dos direitos dos trabalhadores na França e no Brasil. *In*: DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia. **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOREYRA, Ivone. M. E. O mundo do trabalho, o ensino profissional e o Cefet-Go. *In*. **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. (Org.) Ângela Cristina Belém Mascarenhas. Goiânia. Editora da PUC Goiás, 2005.

NEVES, Lúcia. M. W; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NETTO. José P. Notas sobre a reestruturação do Estado e a emergência de novas formas de participação da sociedade civil. *In*: BOSCHETTI, Ivanete; PEREIRA, Potyara A. P; CESAR, Maria Auxiliadora; CARVALHO, Denise B. B. de (orgs.). **Política social: alternativas ao neoliberalismo**. Brasília: UnB, Programa de Pós-graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social, 2004.

NETTO, José, P. ; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Dalila, Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Lillian. H. da R. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. *In*. PARO, Vitor Henrique (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. (Org.) Vitor Henrique Paro. São Paulo. Ed Cortez, 2006, p.77-116.

OLIVEIRA, Paulo, A. B Trabalho prescrito e trabalho real. *In*: CATTANI, Antônio, D; HOLZMANN, Lorena (orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**; 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

OLIVEIRA, Ramon. **Agências multinacionais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Alínea, 2006.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs. **Revista Retta**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. 2010, p. 89-108.

\_\_\_\_\_. A Política de Educação Profissional do Governo Lula. *In*: **Anais eletrônicos da 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal, RN, 2011**. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/>>. Acesso em: 03 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Reforma da educação profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012.

PACHECO, Regina Silva. Política de recursos humanos para a reforma gerencial: realizações do período 1995-2002. **Revista do Serviço Público – RSP**, Brasília, v. 53, n 4, p. 79-106, out./dez.2002.

PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10/03/2010.

PALLADINO, Antônio **A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: considerações sobre a expansão no estado de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), São Paulo.

PARO, Vitor, Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo. Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo. Ática, 2008.

PENA, Geralda. A. C. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PEREIRA, Potyara Amzoneida. **Política social: temas & questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINO, Mauro, Augusto, B. D; GRUTZMANN, Thaís, P.; PALAU, Roberta de Carvalho Nobre. **A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente**. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 38, p. 235-257 -, jan/abril 2011.

PINO, Mauro, A. B. D. *et al.* Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. *In*. Fernando Fidalgo; Maria Auxiliadora M. Oliveira; Nara Luciene Rocha Fidalgo (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus 2009, p. 113-135.

RAICHELIS, RAQUEL. Proteção social e trabalho do assistente social: tendências e disputas na conjuntura de crise mundial. *In*: **Serviço Social & Sociedade**, Campinas, 2013 n. 116, out.dez. 2013. p. 609-635.

RAMOS, Marise. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. e Ciavatta, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 372.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado** (s.d.). Disponível em <<http://www.ia.iiep.org.br>>. Acesso em: 03 mar. 2013.

ROMERO, Daniel. **Marx sobre as crises econômicas do capitalismo**. Trad. Diego Siqueira. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *In: Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2. Rio de Janeiro, p. 259-282. 2005.

\_\_\_\_\_. **Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo Decreto de Educação Profissional**. Niterói, UFF, 03 de agosto de 2004. (mimeo).

RUMMERT, Sonia; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, jul-set. p. 717-799 2013.

RUMMERT, Sônia Maria. Formação profissional dos jovens brasileiros na atualidade e a manutenção do acesso desigual ao conhecimento. ESTRELA, M. T; *et al.* (orgs.) *In: Formação profissional – Investigação educacional sobre teorias, políticas e práticas. Atas do XX colóquio da secção da AFIRSE*. Lisboa, 2013. Disponível em: < <http://afirse.ie.ul.pt/atas/AFIRSEActas2013.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2013.

SANTOS, Jailson A. A trajetória da educação profissional. Lopes, Eliane, M.T.; Filho Luciano, Faria, Mendes; Veiga, Cynthia, Greive (orgs.). *In: 500 anos de educação*, Belo Horizonte, 2000, p. 205-224.

SANTOS, Joseane Soares. **Questão social: particularidades no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente à novas tecnologias. *In: FERRETTI, Celso J. et al.* (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 151-166.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In: Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n 34, jan./abr. 2007.

SGUISSARDI, Valdemar; JOÃO dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – (Andes-S-N). *In: Cartilha – Regime de previdência complementar – Funpresp*. Brasília, 2013. Agos. P. 21.

SINDICATO DOS SERVIDORES EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA. **Carta aberta à comunidade goianiense – esclarecimentos sobre a greve geral no Instituto Federal de Goiás (IFG)**. Goiânia, 2011. Disponível em: < <http://www.sinteforg.br/boletins2011.html>>. Acesso em: 15 de mai. 2013.

SILVA, Caetana. J. Resende. **Institutos federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil**. João dos Reis Silva Jr., Valdemar Sguissardi. 2 ed. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista:USF-IFAN, 2001.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo. Xamã, 2002.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASE, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio Haddad (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, M.G. **A evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. IX Anped Sul. Seminário de pesquisa em educação na região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acessado em 30 set. 2013.

TEIXEIRA, Luana. L. **Contrarrevolução prolongada e reforma da educação profissional**: uma análise à luz do pensamento de Florestan Fernandes (1990-2010). 2012. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói.

TORRES, M. R. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. I: TOMMASE, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio Haddad (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo, 2000.

VÁZQUES, Adolfo, Sánches. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales Clacso/São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIAMONTE. Pérola, F. V. S. **Ensino profissional e ensino médio**: novas análises a partir da LDB 9394/1996. ed. **Em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1 p. 28-57, jan./jun. 2011.

VIANA, Maria. José. **Assistência social no contexto do pluralismo de bem-estar**: prevalência da proteção social plural ou mista, porém não pública. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Sofia, Lerche; FARIAS, Isabel, M. S. Política educacional no Brasil – introdução histórica. 3. Ed. Brasília: Revista Liberato, 2011.

# **ANEXOS**



## ANEXO A

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
PRÓ-REITORIADE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO EM SERVIÇO  
SOCIAL**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O sr. (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa que tem como objetivo analisar a expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica: : implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Forem delineados os seguintes objetivos específicos – analisar o contexto da reforma da educação profissional e tecnológica em Goiás; apreender e mapear as principais mudanças produzidas pela reforma da educação profissional e tecnológica nas relações e condições de trabalho no IFG. Este TCLE é parte integrante da dissertação de Mestrado em Serviço Social/PUC Goiás. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está redigido em duas vias. Uma delas é sua, e a outra, do pesquisador responsável. Em caso de desistência, por qualquer motivo que seja, o/a sr.(a) não será penalizado sob hipótese alguma. Em caso de dúvida, o/a sr. (a), pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, pelo telefone (62) 3946-1071. Para uma maior compreensão desse processo, são prestados os esclarecimentos que se seguem.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**Instituição de ensino** – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) – Curso: Mestrado em Serviço Social.

**Pesquisa** – a expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica: implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

**Orientadora:** Professora: Doutora Sandra de Faria Fone: (62) 3946-1431, ou ainda pelo e-mail: [sandra.f@pucgoias.edu.br](mailto:sandra.f@pucgoias.edu.br)

**Instituição onde acontecerá a pesquisa:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

**Pesquisadora responsável:** mestrande Sandra Lúcia Gonçalves. Fone: (062) 9926-74-27, ou ainda pelo e-mail: [sandrinha.as@bol.com.br](mailto:sandrinha.as@bol.com.br)

Esta pesquisa será realizada por Sandra Lúcia Gonçalves, aluno regular no curso mestrado de Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, matrícula nº 2012.10980010020.

## 1 Dos objetivos

**Geral** – Analisar a expansão e reconfiguração da educação profissional, científica e tecnológica e suas implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

### Específicos da pesquisa

Analisar o cenário nacional em que ocorre a expansão e reconfiguração da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;

Identificar e analisar as principais mudanças produzidas pela reforma da educação profissional e tecnológica e seus impactos nas relações e condições de trabalho no IFG;

Identificar as formas de resistência e contraposições no que tange às possíveis modificações das relações e condições de trabalho.

## 2. Síntese dos procedimentos a serem utilizados na pesquisa

Como unidade empírica da pesquisa, privilegiou-se, os *campi*: *Goiânia, Inhumas, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e a Reitoria* que compõem o Instituto Federal de Goiás. Como critério, priorizou-se os *campi* que representa a pré-fase, (Goiânia) uma unidade que representa a fase I, Inhumas, fase II, Uruaçu e o último posto em funcionamento, Aparecida de Goiânia. Além da Reitoria. Serão incluídos na pesquisa os gestores que ocupam ou ocuparam cargos de gestão no período da implementação do Plano de Expansão da Rede de Educação Profissional Tecnológica, em 2005, ou, caso necessário, no período histórico definido por esta pesquisa (1995-2013); o reitor, pró-reitor de desenvolvimento Institucional, diretor dos *campi* e coordenadores de Recursos Humanos. Os técnico-administrativos aqueles que compõem a equipe pedagógica – assistente social, pedagogo, psicólogo, assistente em administração, técnico em laboratório dos cursos superiores em engenharias – e os que atuam também na assistência ao servidor – médico, enfermeiro, psicólogo – e demais servidores que possam vir a compor a equipe multiprofissional, lotados nos campus que serão unidades empíricas da pesquisa. Os de docentes efetivos que estão em efetivo exercício e que ministram aulas nos cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, os bacharelados e nas engenharias, prioritariamente os que ministram disciplinas nas áreas de engenharias (construção civil, engenharia mecânica), ciências humanas (história ou sociologia) e exatas (matemática); professores do regime de dedicação exclusiva, preferencialmente os que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão e de gestão nos campus selecionados para a pesquisa. Além dos docentes dos *campi* entrevistará aqueles que estão lotados na reitoria e que desenvolvem atividades administrativas ou função gratificada, que podem estar ou não afastados do trabalho docente. Caso seja necessário, serão incluídos outros profissionais que

vivenciaram e contribuíram de alguma forma com a gestão das ações de assistência ao servidor no período que abarca este estudo, após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**3. Envolvimento na pesquisa** – ao participar deste estudo o (a) sr (sra) permitirá que o pesquisador, utilize as informações com ética e respeito. O/a Sr. (a) tem liberdade de recusar-se a participar e, ainda, de prosseguir participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que julgar necessário, deve solicitar maiores informações sobre a pesquisa por meio do telefone (62) 3261-6720 e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e/ou do Núcleo de Estudo de Pesquisa Estado, Sociedade e Cidadania (Nupesc) do PPSS/PUC Goiás.

**4. Duração da pesquisa** – A realização desta pesquisa está prevista para o mês de julho de 2013.

**5. Riscos e desconforto** – A pesquisadora deste projeto de pesquisa tem o conhecimento que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco. Todavia, este projeto de pesquisa foi elaborado tendo em vista evitar situações de riscos aos sujeitos colaboradores relativos a situações de desconforto e mal-estar. No entanto, no momento da coleta de dados poderá surgir um desconforto emocional nos sujeitos colaboradores, em razão de a metodologia prever o resgate da memória e da história de vida desse segmento. Caso ocorra alguma situação que demande atenção especial de natureza social, jurídica e/ou psicológica, os sujeitos serão encaminhados às coordenações de assistência estudantil e às coordenações de assistência ao servidor, existentes nos próprios *campi*, em que serão realizadas a pesquisa. As coordenações supracitadas são compostas por uma equipe multiprofissional que inclui médico, técnico em enfermagem, assistente social, psicólogo, odontólogo, todos para a realização do atendimento, caso seja necessário. Caso o desconforto seja de ordem emocional, os sujeitos participantes da pesquisa serão encaminhados ao setor de psicologia e atendidos pelos psicólogos existentes nos quatro *campi* de Goiânia, Jataí e Reitoria, onde será realizada a pesquisa. Portanto, sua participação nesta pesquisa não deve trazer nenhuma complicação de qualquer natureza, seja de ordem legal, trabalhista, previdenciária, de situação vexatória ou de constrangimento que possam prejudicá-los.

**Pagamento/indenização** – o sr./sra. participante da pesquisa não terá nenhum tipo de despesa e não receberá nenhuma remuneração por sua participação. Caso ocorra alguma despesa pessoal com transporte, alimentação e outros do gênero, em decorrência de sua participação o sr./sra. será ressarcido(a) pela pesquisadora. Caso o sr./sra. sofra algum dano decorrente da sua participação nesta pesquisa, a legislação brasileira permite que demande seus direitos relativos à indenização cabível nos termos da lei.

**Confidencialidade** – As informações obtidas serão utilizadas para atender aos objetivos fins da pesquisa. O material transcrito será submetido à sua apreciação como colaborador(a). Sua identidade como sujeito colaborador desta pesquisa será mantida em sigilo. Também haverá o devido cuidado no manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados e, após cinco anos, serão incinerados.

**Benefícios** – Um dos benefícios consiste em contribuir para o compartilhamento de uma investigação científica que visa colaborar com a qualificação do trabalho e com a democratização do acesso à educação profissional. Presume-se que os resultados alcançados possam concorrer para consubstanciar resistências e contrapropostas aos possíveis processos de precarização e intensificação do trabalho presentes na Instituição e/ou alargar parâmetros e processos de humanização do trabalho.

**Destinação dos resultados** – Os resultados ficarão disponíveis no PPSS/NUPESC/PUC Goiás, na Biblioteca Central PUC Goiás, e nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Decorridos cinco anos de arquivamento dos questionários utilizados na coleta de dados, eles serão incinerados. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar como colaborador desta pesquisa. Assim sendo, preencha, por favor, os itens que se seguem.

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):** considerando os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da referida pesquisa.

Goiânia, de

de 2012.

---

**Nome do participante da pesquisa**

---

**Assinatura do participante da pesquisa**

---

**Assinatura do pesquisador**

---

**Assinatura do orientador**

## CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

#### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_

RG N. \_\_\_\_\_

CPF n.SSP- \_\_\_\_\_

abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás por meio do Mestrado de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás com o título a expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica: : implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela entrevistadora SANDRA LÚCIA GONÇALVES, sobre os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que essa decisão leve a qualquer penalidade.

Local e data \_\_\_\_\_

Nome do sujeito ou responsável \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Observações complementares \_\_\_\_\_

## ANEXO B

## QUESTIONÁRIO DOCENTES

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

Mestranda: Sandra Lúcia Gonçalves

Orientadora: Sandra de Faria

Roteiro de questionário a ser preenchido por **docentes** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) para a pesquisa a expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica: : implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Data da aplicação: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**I. PERFIL PROFISSIONAL**

**No IFG, você ministra aulas em quais níveis de educação?**

- ( ) Técnica de nível médio
- ( ) Superior (Licenciatura e Bacharelado)
- ( ) Superior Tecnólogo
- ( ) Pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*
- ( ) Formação inicial e continuada
- ( ) Outros (especifique):

**1. Sexo:**

- ( ) Masculino
- ( ) Feminino

**2. Estado civil:**

- ( ) Solteiro
- ( ) Casado
- ( ) Viúvo
- ( ) Divorciado
- ( ) União estável
- ( ) Outro

**3. Tem filhos?**

- ( ) Não
- ( ) Sim
- ( ) -1
- ( ) - 2
- ( ) - 3
- ( ) - 4 ou mais

**4. Naturalidade:**

País \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_

**5. Você reside:**

- Na cidade de sua lotação  
 Em outra cidade (especifique):

**5.1. Na cidade de sua lotação, você mora:**

- Com pais e/ou irmãos  Cônjuge e filhos  
 Com pessoas fora do seu grupo familiar  Sozinho

**6. Possuía experiência de docência antes de ingressar no IFG?**

- Sim  Não

**7. Renda mensal (em salários mínimos):**

- Até 5 SM  5 a 8 SM  de 8 a 12 SM  
 de 12 a 15 SM  mais de 15 SM

**8. Indique que alternativa corresponde à sua formação acadêmica**

- Bacharelado  Licenciatura  Tecnologia

**8.1. Outra Graduação:**

- Não  Sim Especifique :

**8.2. Qual a sua titulação?**

- Especialização *lato sensu*  Completou  Cursando  
 Mestrado *stricto sensu*  Completou  Cursando  
 Doutorado  Completou  Cursando  
 Pós-doutorado  Completou  Cursando

**9. Qual a sua área de formação?**

- Engenharia  Linguística/Letras e Artes  Ciências Sociais  
 Biologia  Ciências Humanas  Ciências Exatas  
 Outra (especifique):

**10. O IFG ou o seu *câmpus* de lotação incentiva e oferta de cursos de aperfeiçoamento e/ou capacitação profissional?**

- Sim  Não  Não sabe  
 Em parte

**10.1 Já participou de algum curso oferecido pelo IFG ou por instituições parceiras?**

- Sim  Não

Se caso afirmativo, qual a sua avaliação:

**11. Qual o seu regime de trabalho?**

- Dedicção exclusiva  40 horas  20 horas

**12. Em quantas turmas você dá aula e qual o número de alunos por turma?**



**13. Aproximadamente, qual a carga horária semanal que você cumpre no IFG?**

- ( ) Ensino em sala de aula ( \_\_\_\_\_ horas)  
 ( ) Outras atividade extra-classe ( \_\_\_\_\_ horas)  
 ( ) Atividade de pesquisa ( \_\_\_\_\_ horas)  
 ( ) Extensão ( \_\_\_\_\_ horas)  
 ( ) Gestão ( \_\_\_\_\_ horas)  
 ( ) Pós-graduação ( \_\_\_\_\_ horas)

Outras: \_\_\_\_\_

**14. Quando ingressou no IFG?**

- ( ) Antes de 1994 ( ) De 1994 a 2008 ( ) Após 2008

**15. O *câmpus* de sua lotação corresponde àquele para o qual você se escreveu para realização do concurso?**

- ( ) Sim ( ) Não

**16. Tem pretensão de prestar concurso para outro órgão/instituição?**

- ( ) Sim ( ) Não

**16.1. Em caso afirmativo, assinale três alternativas que indicam os motivos da sua pretensão:**

- ( ) Melhores condições de trabalho  
 ( ) Ascensão profissional para a melhoria do cargo e do salário  
 ( ) Oportunidade de atuar na minha área de formação acadêmica e/ou profissional  
 ( ) Devido aos conflitos e tensões nas relações sociais e de trabalho  
 ( ) Expectativa de residir em outra cidade em busca de acessibilidade aos serviços de saúde, educação, transporte, lazer, cultura que contribuam para uma melhor qualidade de vida.  
 ( ) Outros (especifique): \_\_\_\_\_

**17. Existem normas e/ou procedimentos para a remoção de servidores entre os *campi* do IFG?**

- ( ) Sim ( ) Não ( ) Desconheço.

**17.1. Em caso afirmativo, apresente a sua opinião sobre os critérios adotados:**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**17.2. Supondo que se encontrem abertas inscrições para a remoção de docentes para outro *câmpus* do IFG, você concorreria a uma vaga?**

- ( ) Não, porque pretendo continuar no *câmpus* em que estou lotado.  
 ( ) Sim (indique três opções de *campi*, numerando-as por ordem de preferência):

- ( ) Goiânia ( ) Inhumas ( ) Jataí ( ) Uruaçu  
 ( ) Itumbiara ( ) Formosa ( ) Cidade de Goiás ( ) Anápolis  
 ( ) Luziânia ( ) Aparecida de Goiânia

**17.3. Caso sua resposta à questão anterior seja sim, assinale três alternativas que justifiquem sua escolha:**

- ( ) Qualificação e/ou aperfeiçoamento e capacitação profissional  
 ( ) Inadaptação à cidade onde o *campus* está instalado  
 ( ) Inadaptação ao ambiente organizacional/institucional  
 ( ) Conflitos de interesse no local de trabalho  
 ( ) Vínculos sócio-familiares  
 ( ) Aspectos financeiros  
 ( ) Residir e trabalhar em local que proporcione bem-estar e qualidade de vida  
 ( ) Outros (especifique)

**18. Caso você exerça atividade de pesquisa e extensão, descreva três principais dificuldades encontradas, por ordem de relevância:**

---

**19. Você publicou trabalho acadêmico científico nos últimos três anos?**

- ( ) Sim ( ) Não

**19.1. Quantos?**

- ( ) Um ( ) Dois ( ) Três ( ) Mais de três

**20. Assinale os turnos em que você exerce atividade no IFG, pelo menos uma vez por semana:**

- ( ) Matutino e vespertino  
 ( ) Vespertino e noturno  
 ( ) Todos os turnos  
 ( ) Outros, especifique: \_\_\_\_\_

**21. Você leva trabalho da instituição para realizá-los em casa?**

- ( ) Sim ( ) Não ( ) Sim, raramente ( ) Sim, frequentemente

**21.1. Especifique as três principais tarefas realizadas em casa e a média semanal do tempo para executá-las:**

- \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ horas)  
 \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ horas)  
 \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ horas)

**21.2. Assinale os motivos que contribuem para a realização de tarefas em domicílio:**

- ( ) Salas compartilhadas com outras pessoas causam desconcentração.  
 ( ) A quantidade e as especificidades das tarefas exigidas não são passíveis de serem realizadas durante o expediente por coincidirem com turno ou carga horária de outras tarefas.  
 ( ) Acúmulo de tarefas  
 ( ) Questões familiares demandam trabalho em domicílio.  
 ( ) Outros (especifique) \_\_\_\_\_



**4. Você se sente participante ativo nas principais decisões tomadas em sua unidade/departamento?**

( ) Sim                      ( ) Não                      ( ) Em parte.

Em caso negativo, por quê? \_\_\_\_\_

**5. As condições de espaço físico em que desenvolve as atividades profissionais e as da infraestrutura do *câmpus* (salas de aula, biblioteca, laboratórios, recursos de informação e comunicação, instalações específicas do curso, etc.) possibilita o desenvolvimento das atividades?**

( ) Sim                      ( ) Não                      ( ) Em parte.

Por quê? \_\_\_\_\_

**5.1. Em caso negativo, assinale três itens, considerados ausentes ou insuficientes que comprometem o desenvolvimento de suas atividades.**

- ( ) Iluminação  
 ( ) Temperatura ambiente  
 ( ) Materiais (insumos)  
 ( ) Instrumentais indisponíveis como: mobiliário, equipamentos, recursos áudio-visuais e outros  
 ( ) Suporte técnico para o desenvolvimento das atividades  
 ( ) Acesso a banheiros limpos, água e copos.  
 ( ) Outros (especifique): \_\_\_\_\_

**6. Como você avalia as relações socioprofissionais no seu ambiente de trabalho?**

- ( ) Há interação/solidariedade  
 ( ) Concorrência/competitividade  
 ( ) Indiferença/distanciamento  
 ( ) Conflitos relacionados à distribuição de atividades  
 ( ) Outros(especifique): \_\_\_\_\_

**7. O ritmo, a velocidade e a produtividade do seu trabalho são, nos dias atuais, maiores do que há cinco anos?**

( ) Sim                      ( ) Não                      ( ) Não sabe                      ( ) Em parte

Em caso afirmativo, por quê? \_\_\_\_\_

**8. O trabalho que você desenvolve atualmente envolve atividades que eram exercidas por mais de um servidor?**

( ) Sim                      ( ) Não, pois desempenho as mesmas atividades de antes.

**9. Você avalia que a cobrança por resultados/metras no trabalho, atualmente são maiores que há cinco anos?**

( ) Sim                      ( ) Não                      ( ) Em parte

Em caso afirmativo, por quê? \_\_\_\_\_

**10. Nos últimos 24 meses você tirou licença para tratamento da própria saúde ou de membro da família?**

- ( ) Não ( ) Sim, uma vez (16 a 30 dias)  
 ( ) Sim, duas vezes (30 a 60 dias cada) ( ) Sim (60 dias)  
 ( ) Mais de 120 dias

**11. Caso teve que licenciar por problema de saúde nos últimos 24 meses, o motivo da licença era relacionado com o trabalho que você desenvolve no IFG?**

- ( ) Sim ( ) Não

**12. Em algum momento você foi vítima de assédio moral no trabalho?**

- ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, quem promoveu o assédio?

- ( ) Direção ( ) Chefia imediata ( ) Colegas de trabalho  
 ( ) Outros, especifique: \_\_\_\_\_

**12.1. Em sua opinião, quais as principais práticas que configuram assédio moral no trabalho no contexto de trabalho estudado?**

- ( ) Desestabilizações ( ) Difamações ( ) Isolamento

**13. Você é integrante e/ou filiado em alguma entidade/organização representativa de sua categoria?**

- ( ) Sim ( ) Não Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_

**14. Como você avalia a gestão do IFG ou do seu *campus* até o momento?**

\_\_\_\_\_

**15. Resuma sua análise sobre aspectos positivos e negativos produzidos pelo processo de expansão e reestruturação da rede de educação profissional no IFG.**

Positivos:

\_\_\_\_\_

Negativos:

\_\_\_\_\_

**16. Cite três palavras-chave que resumam sua análise sobre o processo de interiorização do IFG.**

\_\_\_\_\_

**17. Em sua opinião, as atuais transformações econômicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicos têm contribuindo para alteração do papel da escola?**

- ( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte

Em caso afirmativo, que aspectos? \_\_\_\_\_

**17.1. As recentes mudanças institucionais, operadas pela implantação da Lei nº 11.892/2008 (que criou os institutos federais) alteraram de alguma maneira o seu fazer profissional, tais como novas funções, requisições e qualificações, além das condições e relações em que o trabalho é exercido?**

(  ) Sim                      (  ) Não                      (  ) Em parte

Em caso afirmativo, quais são as novas exigências?

---

**17.2. Qual a sua avaliação a respeito do modelo da política de gestão de pessoas desenvolvida pelo IFG?**

---

**18. Em sua opinião, o processo de expansão e a reestruturação da rede de educação profissional e tecnológica propiciou a ampliação e o fortalecimento dos espaços democráticos de discussão e de decisão no IFG?**

(  ) Sim                      (  ) Não                      (  ) Em parte

Por quê? \_\_\_\_\_

**19. Sugira três medidas essenciais que poderiam potencializar melhorias em sua atuação profissional no *câmpus* de sua lotação:**

---

**20. Acrescente uma breve consideração sobre o processo de expansão e reestruturação da rede de educação profissional e a relação desse processo com a qualidade do ensino na atualidade.**

---

Obrigada pela sua participação e colaboração!

## ANEXO C

## QUESTIONÁRIO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**  
**DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

Mestranda: Sandra Lúcia Gonçalves

Orientadora: Sandra de Faria

Roteiro de questionário a ser preenchido por **Técnico-Administrativo** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) para a pesquisa a expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica: : implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Data da aplicação: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**I. PERFIL PROFISSIONAL****Nível:**

- ( ) Fundamental ( ) Médio ( ) Técnico  
 ( ) Superior

**Cargo:** \_\_\_\_\_

**1. Sexo:**

- ( ) Masculino  
 ( ) Feminino

**2. Estado civil:**

- ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Viúvo  
 ( ) Divorciado ( ) União estável ( ) Outro

**3. Tem filhos?**

- ( ) Não ( ) Sim ( ) -1( ) - 2( ) - 3( ) - 4 ou mais

**4. Naturalidade:**

País \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_

**5. Você reside:**

- ( ) Na cidade de sua lotação ( ) Em outra cidade

**5.1. Na cidade de sua lotação, você mora:**

- ( ) Com pais e/ou irmãos ( ) Cônjuge e filhos  
 ( ) Com pessoas fora do seu grupo familiar ( ) Sozinho



**6. Renda mensal (em salários mínimos):**

- Até 5 SM                       5 a 8 SM                       de 8 a 12 SM  
 de 12 a 15 SM                       mais de 15 SM

**7. Qual a sua graduação (pode ser assinalada mais de uma opção)?**

- Bacharelado                       Licenciatura                       Tecnologia

**7.1. Qual a sua titulação?**

- Especialização *lato sensu*                       Completou                       Cursando  
 Mestrado *stricto sensu*                       Completou                       Cursando  
 Doutorado                       Completou                       Cursando  
 Pós-doutorado                       Completou                       Cursando

**8. Qual o seu regime de trabalho?**

- 40 horas                       30 horas                       20 horas

**8.1. Qual o regime de trabalho adotado pelo seu *câmpus*?**

- 40 horas                       30 horas

**9. O IFG e/ou seu *campus* de lotação incentiva e oferta cursos de aperfeiçoamento e capacitação profissional?**

- Sim  Não                       Não sabe                       Em parte

**10. Quando ingressou no IFG?**

- Antes de 1994                       De 1994 a 2008                       Após 2008

**11. O *câmpus* de sua lotação corresponde àquele para o qual você se escreveu para realização do concurso?**

- Sim                       Não

**12. Tem pretensão de prestar concurso para outro órgão/instituição?**

- Sim                       Não Qual \_\_\_\_\_

**12.1. Em caso afirmativo, assinale três alternativas que indicam os motivos da sua pretensão:**

- Melhores condições de trabalho  
 Ascensão profissional proporcionado a melhoria do cargo e do salário  
 Oportunidade de atuar na minha área de formação acadêmica e/ou profissional  
 Devido aos conflitos e tensões nas relações sociais e de trabalho  
 Expectativa de residir em outra cidade em busca de acessibilidade aos serviços de saúde, educação, transporte, lazer, cultura que contribuam para uma melhor qualidade de vida.  
 Outros (especifique): \_\_\_\_\_

**13. Existe norma e/ou procedimento de remoção de servidores entre os *campi* do IFG?**

- Sim                       Não                       Desconheço.

**13.1. Em caso afirmativo, apresente a sua opinião sobre os critérios adotados:**

---

**14. Supondo que se encontrem abertas inscrições para a remoção de servidores para outro *câmpus* do IFG, você concorreria a uma vaga?**

Não, porque pretendo continuar no *câmpus* em que estou lotado.

Sim (indique três opções de *campi*, numerando-as por ordem de preferência):

- Goiânia                       Inhumas                       Jataí                       Uruaçu  
 Itumbiara                       Formosa                       Cidade de Goiás                       Anápolis  
 Luziânia                       Aparecida de Goiânia

**14.1. Caso sua resposta à questão anterior seja sim, assinale três alternativas que justifiquem sua escolha:**

- Qualificação e/ou aperfeiçoamento e capacitação profissional  
 Inadaptação à cidade onde o *campus* está instalado  
 Inadaptação ao ambiente organizacional/institucional  
 Conflitos de interesse no local de trabalho  
 Vínculos sócio-familiares  
 Aspectos financeiros  
 Residir em local que proporcione melhor qualidade de vida para mim e minha família  
 Outros (especifique) \_\_\_\_\_

**15. Assinale os turnos em que você exerce atividade no IFG, pelo menos uma vez por semana:**

- Matutino       Vespertino       Noturno       Todos os turnos

**16. Você leva trabalho da instituição para realizá-los em casa?**

- Sim                       Não                       Sim, raramente       Sim, frequentemente

**16.1. Especifique as três principais tarefas realizadas em casa e a média semanal do tempo para executá-las:**

- \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ horas)  
 \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ horas)  
 \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ horas)

**16.2. Assinale os motivos que contribuem para a realização de tarefas em domicílio.**

- Salas compartilhadas com outras pessoas causam desconcentração.  
 A quantidade e as especificidades das tarefas exigidas não são passíveis de serem realizadas durante o expediente por coincidirem com turno ou carga horária de outras tarefas.  
 Questões familiares demandam trabalho em domicílio.  
 Acúmulo de tarefas  
 Outros (especifique) \_\_\_\_\_



**4. Você se sente participante ativo nas principais decisões tomadas em sua unidade/departamento?**

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Em parte.

Em caso negativo, por quê? \_\_\_\_\_

**5. As condições de espaço físico em que desenvolve as atividades profissionais e as da infraestrutura do *câmpus* (salas de aula, biblioteca, laboratórios, recursos de informação e comunicação, instalações específicas do curso, etc.) possibilita o desenvolvimento das atividades?**

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Em parte.

Por quê? \_\_\_\_\_

**5.1. Em caso negativo, assinale três itens, considerados ausentes ou insuficientes que comprometem o desenvolvimento de suas atividades.**

( ) Iluminação

( ) Temperatura ambiente

( ) Materiais (insumos)

( ) Instrumentais indisponíveis como: mobiliário, equipamentos, recursos áudio-visuais e outros

( ) Suporte técnico para o desenvolvimento das atividades

( ) Acesso a banheiros limpos, água e copos

( ) Outros (especifique): \_\_\_\_\_

**6. Como você avalia as relações socioprofissionais no seu ambiente de trabalho?**

( ) Há interação/solidariedade

( ) Concorrência/competitividade

( ) Indiferença/distanciamento

( ) Conflitos relacionados à distribuição de atividades

( ) Outros(especifique): \_\_\_\_\_

**7. O ritmo, a velocidade e a produtividade do seu trabalho são, nos dias atuais, maiores do que há cinco anos?**

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Não sabe      ( ) Em parte

Em caso afirmativo, por quê? \_\_\_\_\_

**8. O trabalho que você desenvolve atualmente envolve atividades que eram exercidas por mais de um servidor?**

( ) Sim      ( ) Não, pois desempenho as mesmas atividades de antes.

**9. Você avalia que a cobrança por resultados/metras no trabalho, atualmente são maiores que há cinco anos?**

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Em parte

Em caso afirmativo, por quê? \_\_\_\_\_

**10. Nos últimos 24 meses você tirou licença para tratamento da própria saúde ou de membro da família?**

- Não  Sim, uma vez (16 a 30 dias)  
 Sim, duas vezes (30 a 60 dias cada)  Sim(60 dias)  
 Mais de 120 dias

**10.1. Caso teve que licenciar por problema de saúde nos últimos 24 meses, o motivo da licença era relacionado com o trabalho que você desenvolve no IFG?**

- Sim  Não

**11. Em algum momento você foi vítima de assédio moral no trabalho?**

- Sim  Não

**11.1. Em caso afirmativo, quem promoveu o assédio?**

- Direção  Chefia imediata  Colegas de trabalho  
 Outros, especifique: \_\_\_\_\_

**11.2. Em sua opinião, quais as principais práticas que configuram assédio moral no trabalho no contexto de trabalho estudado?**

- Desestabilizações  Difamações  Isolamento

**11.3. Em sua opinião, quais as principais repercussões para os servidores vitimados e para o contexto de trabalho no IFG:**

- Físicas  Afetivas/emocionais  Cognitivas  
 Sociais  No desenvolvimento do trabalho.

**12. Você é integrante e/ou filiado em alguma entidade/organização representativa de sua categoria?**

- Sim  Não Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_

**13. Como você avalia a gestão do IFG ou do seu *câmpus* até o momento?**

\_\_\_\_\_

**14. Resuma sua análise sobre aspectos positivos e negativos produzidos pelo processo de expansão e reestruturação da rede de educação profissional no IFG.**

Positivos:

\_\_\_\_\_

Negativos:

\_\_\_\_\_

**15. Cite três palavras-chave que resumam sua análise sobre o processo de interiorização do IFG.**

\_\_\_\_\_

**16. Em sua opinião, as atuais transformações econômicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicos têm contribuindo para alteração do papel da escola?**

Sim                       Não                       Em parte

Em caso afirmativo, que aspectos? \_\_\_\_\_

**17. As recentes mudanças institucionais, operadas pela implantação da Lei nº 11.892/2008 (que criou os institutos federais) alteraram de alguma maneira o seu fazer profissional, tais como novas funções, requisições e qualificações, além das condições e relações em que o trabalho é exercido?**

Sim                       Não                       Em parte

Em caso afirmativo, quais são as novas exigências? \_\_\_\_\_

**18. Qual a sua avaliação a respeito do modelo da política de gestão de pessoas desenvolvida no IFG?**

\_\_\_\_\_

**19. Em sua opinião, o processo de expansão e a reestruturação da rede de educação profissional e tecnológica propiciou a ampliação e o fortalecimento dos espaços democráticos de discussão e de decisão no IFG?**

Sim                       Não                       Em parte

Por quê? \_\_\_\_\_

**20. Sugira três medidas essenciais que poderiam potencializar melhorias em sua atuação profissional no *câmpus* de sua lotação:**

\_\_\_\_\_

**21. Acrescente uma breve consideração sobre o processo de expansão e reestruturação da rede de educação profissional e a relação desse processo com a qualidade do ensino na atualidade.**

\_\_\_\_\_

Obrigada pela sua participação e colaboração!

## ANEXO D

## ROTEIROS DE ENTREVISTA

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

Mestranda: Sandra Lúcia Gonçalves

Orientadora: Sandra de Faria

Roteiro de entrevista semiestruturada com **Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás** para a pesquisa: a expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica: : implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Data da pesquisa: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Setor: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Campus \_\_\_\_\_ Cargo/função: \_\_\_\_\_

Ano de admissão: \_\_\_\_\_

**Entrevista:**

- 1) O que você considera de maior relevância na atual política de educação profissional brasileira, a partir da Lei 11.892/2008?
- 2) Aponte os principais desafios (dificuldades) enfrentados na implantação da Lei nº 11.892/2008;
- 3) Aponte os principais avanços ocorridos com a implementação da Lei nº 11.892/2008
- 4) No período de sua gestão, quais as principais mudanças produzidas pela política de educação profissional nas relações e condições de trabalho no IFG?
- 5) Aponte os principais desafios postos à reitoria na organização e gestão do trabalho no IFG?
- 6) Na sua avaliação a Reitoria tem desempenhado o seu papel de administrar, coordenar e supervisionar os assuntos e a Política Institucional? Ela tem buscado articulação junto aos *campi* do IFG? Comente:
- 7) Como você avalia as diretrizes e as normas determinadas pelo MEC/MPOG/IFG referente à política de Recursos Humanos? Em relação a autonomia administrativa do IFG, há conflitos ou incongruência que merecem serem destacadas?

Obrigado por sua colaboração!



## ANEXO E

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

Mestranda: Sandra Lúcia Gonçalves

Orientadora: Sandra de Faria

Roteiro de entrevista semiestruturada com os Coordenadores de Recursos Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás para a pesquisa: a expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica: implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Data da pesquisa: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Setor: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Campus \_\_\_\_\_ Cargo/função: \_\_\_\_\_

Ano de Admissão: \_\_\_\_\_

**Entrevista:**

- 1) Em sua opinião, o processo de expansão e reestruturação da rede provocou mudanças significativas nas relações e condições de trabalho no IFG? Quais?
- 2) Há uma política e/ou ações de Gestão de Pessoas no IFG? ( ) Sim ( ) Não Em caso negativo, por quê? O que falta?
- 3) Há planos, programas, projetos e/ou ações de assistência ao servidor, em forma de documento? ( ) Sim ( ) Não ( ) individual ( ) em equipe . Caso afirmativo, Qual a sua avaliação a respeito?
- 4) Quais os princípios, diretrizes e normas que orientam as ações desta Coordenação?
- 5) Quais são os objetivos e metas desta Coordenação, de curto, médio e longo prazo?
- 6) Quais as principais demandas apresentadas à Coordenação pela direção e pela reitoria?
- 7) Quais as principais demandas apresentadas à Coordenação pelas pelos servidores?
- 8) Considerando as demandas apresentadas, quais são as necessidades em relação à ampliação dos recursos humanos para o Setor: assistentes sociais ( ) psicológicos, servidores administrativos ( ) quais categorias? \_\_\_\_\_

Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

- 9) Aponte os principais desafios apresentados aos profissionais que atuam hoje na coordenação de RH ou da CAS

- 10) No que se refere a gestão, o que você sugere como ação estratégica para esta Coordenação? Por quê? Comente:
- 11) Quais estratégias utilizadas pelos profissionais para alcançar os objetivos proposto frente aos limites impostos pelas relações e condições de trabalho?
- 12) Como você avalia as diretrizes e as normas determinadas pelo MEC/MPOG/IFG referente à política de Recursos Humanos? Em relação à autonomia administrativa do IFG, há conflitos ou incongruência que merecem serem destacadas? Quais?
- 13) Na sua avaliação a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional tem atuado na proposição, planejamento, supervisão e avaliação de uma Política e/ou proposta de Gestão de Pessoas do IFG? Ela tem buscado articulação junto aos *campi* do IFG? Por quê? Comente:
- 14) O que você considera de maior relevância na atual política de educação profissional brasileira, a partir da Lei 11.892/2008? Comente.

Obrigado por sua colaboração!