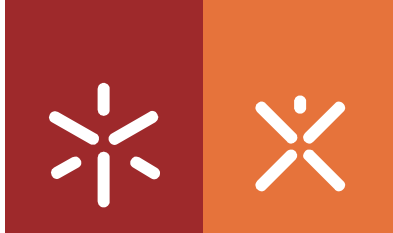




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Teresinha de Sousa Feitosa

Precarização, flexibilização e intensificação do trabalho docente na expansão dos Institutos Federais: a exploração através de novos e velhos afazeres



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Teresinha de Sousa Feitosa

**Precarização, flexibilização e intensificação
do trabalho docente na expansão dos
Institutos Federais: a exploração através de
novos e velhos afazeres**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Sociologia da Educação e Política Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria de Fátima Magalhães
Antunes Gonçalves Teixeira**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

Agradecimentos

Porque este trabalho foi feito a muitas mãos...

A Deus por não ter soltado minha mão tantas vezes cansada.

A minha orientadora, professora Dra. Maria de Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira por toda dedicação e apoio indispensáveis.

A minha família (Evarista, Chiquinho e Thaís) por ser meu porto seguro.

Aos professores e equipe pedagógica participantes da pesquisa pela disponibilidade e atenção.

Ao campus Crato (IFCE) pelo incentivo e encorajamento com palavras e ajuda financeira (ressarcimento das propinas/mensalidades).

A Universidade do Minho pela acolhida e cuidado.

Ao professor Dr. Fábio Freire por todo apoio na coleta de dados.

Ao professor Dr. José dos Santos Souza pelo incentivo na busca de novos conhecimentos e pelas palavras certas na hora certa.

A Raimundo Wagner (filho do coração) pela escuta e confiança.

Ao meu primo Paulo Feitosa pela atenção e socorro quando foi necessário.

A minha querida irmã portuguesa, Cristina Gonçalves por me oferecer um lar em Portugal.

As amigas Ivânia e Elisa pelo apoio imensurável.

A Leonardo Feitosa pela paciência (de sempre) a mim dedicada.

Aos que acreditaram no resultado, mas principalmente a quem esteve comigo no percurso (foram muitos!).

A Braga, cidade linda, acolhedora, onde vivi dias de sonho.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Precarização, flexibilização e intensificação do trabalho docente na expansão dos Institutos Federais: a exploração através de novos e velhos afazeres

Resumo

O presente estudo trata sobre a precarização, intensificação e flexibilização do trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A abordagem é feita tomando como referência a reestruturação produtiva e os mecanismos que implementaram o gerencialismo nas instituições de ensino promovendo ou intensificando a mercantilização da educação. Os Institutos Federais-IFs fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criados a partir da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Passando por vários momentos históricos enquanto Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas e CEFET, os IFs continuam a atuar para os desvalidos da sorte, não para ocupá-los, mas para formar mão de obra para o mercado de trabalho. Atendendo a ordenamentos do capital os IFs foram criados para oferecer (ou continuar a oferecer) educação profissional e tecnológica que seja de interesse mercadológico com baixo custo e de forma aligeirada. Com a criação dos IFs houve impacto real e severo sobre o trabalho docente. Teoricamente, este estudo referenciou-se na literatura sobre reestruturação produtiva, mercantilismo e gerencialismo da educação, expansão dos IFs e trabalho docente e teve o amparo de autores como: Chesnais, Ricardo Antunes, Nóvoa, Ball, Afonso, Lima, Oliveira, Hypolito, Silva Junior, Sguissard, Peroni, Fátima Antunes, Souza, Ciavatta, Ramos, Frigotto, Floro, Mancebo, Souza, Piozevan, entre outros. Pode-se perceber que os efeitos da reestruturação produtiva transformaram, e ainda transformam, a escola em uma espécie de celeiro produtivo do novo trabalhador, através da mercantilização da educação, ancorada nos princípios da “avaliocracia” que ranqueia as instituições de ensino e precariza o trabalho docente ao torná-lo principal, responsável pelos resultados das avaliações padronizadas. No caso dos IFs, campo de investigação deste estudo, os efeitos do mercantilismo e do gerencialismo parecem ser agravados por processos de verticalização e polivalência no ensino, bem como por processos de expansão acelerados e (des)regulares. Desta forma o objetivo deste estudo foi explorar e compreender as condições de trabalho dos docentes que exercem suas atividades em três IFs da região do nordeste brasileiro, considerando os processos de reestruturação produtiva e a política de expansão dos IFs. Amparado nos princípios da pesquisa básica, não pragmática, de dimensões qualitativa e quantitativa, viabilizou-se uma conexão íntima entre a objetividade e subjetividade proporcionando o diálogo entre o referencial teórico, os dados recolhidos nos questionários e a análise de conteúdo das entrevistas. O percurso metodológico constou de observação direta com aplicação, in loco, de questionário aos docentes e de entrevista a membros de equipes pedagógicas e a chefes de recursos. Entre os achados podemos destacar que, as imposições da Lei 11.892/08 e o gerencialismo adotado pelos gestores implementam e/ou intensificam processos de precarização e flexibilização do trabalho docente, seja pela verticalidade na oferta de cursos em todos os níveis ou pela polivalência obrigatória aos docentes na medida em que estão sujeitos a ministrar aulas dos cursos de Formação Inicial e Continuada a cursos de pós-graduação em níveis de especialização, mestrado e doutorado. No entanto, parece haver uma indícios de uma (con)formação entre os docentes quando estes, embora se sentindo sobrecarregados, desenvolvem as atividades que lhes são exigidas pois “no IF é assim”.

Palavras-chave: Flexibilização. Institutos Federais. Intensificação. Precarização. Trabalho Docente.

Precariousness/precarization, flexibilization and intensification of teaching work in the expansion of Federal Institutes: exploration through new and old chores/tasks.

Abstract

The present study deals with the precarization, intensification and flexibility of teaching work at the Federal Institutes of Education, Science and Technology. The approach is made taking as a reference the productive restructuring and the mechanisms that have implemented managerialism in teaching institutions promoting or intensifying the commodification of education. The Federal Institutes are part of the Federal Network of Professional and Technological Education, created from Law 11,892 of December 29, 2008. Going through several historical moments as Technical Schools, Agrotechnical Schools and CEFET, the Federal Institutes continue to work for the underprivileged, not to occupy them, but to train labor for the job market. In compliance with capital requirements, the Federal Institutes were created to offer (or continue to offer) professional and technological education that is of commercial interest with low cost and in a fast way. With the creation of the Federal Institutes there was a real and severe impact on teaching work. Theoretically, this study was referenced in the literature on productive restructuring, mercantilism and managerialism in education, expansion of Federal Institutes and teaching work and had the support of authors such as: Chesnais, Ricardo Antunes, Nóvoa, Ball, Afonso, Lima, Oliveira, Hypolito, Silva Junior, Sguissard, Peroni, Fátima Antunes, Souza, Ciavatta, Ramos, Frigotto, Floro, Mancebo, Souza, Piozevan and others. It can be seen that the effects of productive restructuring transformed, and still transform, the school into a kind of productive barn for the new worker, through the commodification of education, anchored in the principles of “evaluocracy” that ranks educational institutions and it makes teaching work precarious by making it the main one, responsible for the results of standardized assessments. In the case of the Federal Institutes, the field of investigation of this study, the effects of mercantilism and managerialism seem to be aggravated by processes of verticalization and versatility in teaching, as well as by accelerated and (un)regular expansion processes. Thus, the objective of this study was to explore and understand the working conditions of professors who work in three Federal Institutes in the northeast region of Brazil, considering the processes of productive restructuring and the expansion policy of the Federal Institutes. Supported by the principles of basic, non-pragmatic research, with qualitative and quantitative dimensions, an intimate connection between objectivity and subjectivity was made possible, providing a dialogue between the theoretical framework, the data collected in the questionnaires and the content analysis of the interviews. The methodological course consisted of direct observation with application, in loco, a questionnaire to teachers and interviews with members of pedagogical teams and heads of resources. Among the findings we can highlight that the impositions of Law 11.892/08 and the managerialism adopted by managers implement and/or intensify processes of precariousness and flexibility of teaching work, either by verticality in the offer of courses at all levels or by the mandatory versatility of teachers as long as they are subject to teach classes in the Initial and Continuing Training to postgraduate courses at specialization, master's and doctoral levels. However, there seems to be evidence of a (con)formation among teachers when these, although feeling overloaded, they develop the activities that are required of them because “it's like this at the Federal Institute”.

Keywords: Federal Institutes. Flexibilization. Intensification. Precariousness. Teaching work.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de figuras	ix
Lista de gráficos	ix
Lista de quadros	ix
Lista de siglas	x
Lista de tabelas	xii
Introdução	1
Procedimentos metodológicos	10
Breve caracterização do campo de observação.....	14
Institutos Federais de Ciência e Tecnologia.....	15
Breve histórico IF1 – Campus A	17
Breve histórico IF2 – Campus B.....	22
Breve histórico IF3 – Campus C	23
Capítulo I - Crise estrutural do sistema capitalista e mudanças no trabalho	25
1.1 A nova ordem do capital mundializado.....	26
1.2 Reestruturação produtiva.....	33
1.3 Formação para o trabalho no Brasil.....	44
1.4 Intensificação e precarização das condições do trabalho.....	48
Capítulo II – Mercantilismo e gerencialismo na educação brasileira	59
2.1 Contextualização global e na América Latina.....	60
2.2 Políticas públicas educacionais e quase-mercado em educação	69
2.3 Gerencialismo: Visão empresarial no comando do cotidiano pedagógico nas instituições de ensino	77
Capítulo III – Criação e expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia	95
3.1 A intencionalidade da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.....	96
3.2 Criação e expansão dos Institutos Federais e o contexto das reformas educacionais no Brasil, nos últimos vinte anos.....	105
3.3 Verticalização do ensino e polivalência da profissão docente	110
Capítulo IV – Trabalho docente no contexto do desenvolvimento do capitalismo: ser docente nos Institutos Federais	119
4.1 Intensificação, flexibilização e precarização do trabalho docente.....	124
4.2 A Docência no ensino superior: produtivismo e responsabilização	149

4.3	Ensino técnico: o professor e a “nova” ordem de ensinar para inserção no mercado de trabalho	165
4.4	Os “novos e velhos” afazeres e o ser docente dos Institutos Federais.....	173
	Conclusão	185
	Referências	191
	Apêndices.....	220
	Apêndice 1 – Questionário aplicado aos docentes	221
	Apêndice 2 – Roteiro da entrevista à equipe pedagógica	227

Lista de figuras

Figura 1 - Mapa representativo do recorte geográfico da pesquisa.....	14
Figura 2 - Percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa – Brasil - 2018.....	16
Figura 3 - Características gerais da mundialização do capital.....	27
Figura 4 - Sistematização das principais características dos modelos de produção que afetam a organização do trabalho.....	42

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Objetivos dos IFs (Itens de I a VI citados logo acima).....	100
Gráfico 2 - Sentimento em relação à diversidade de atividades na docência	129
Gráfico 3 - Manifestações sobre a diversidade de atividades.....	130
Gráfico 4 - Condições de trabalho de modo geral.....	134
Gráfico 5 – IF1	146
Gráfico 6 – IF2	146
Gráfico 7 – IF3	146
Gráfico 8 - Participação em formação continuada	147
Gráfico 9 – Avaliação por produtividade IF1.....	156
Gráfico 10 – Avaliação por produtividade IF2.....	156
Gráfico 11 – Avaliação por produtividade IF3.....	156
Gráfico 12 - Tipo de pesquisa desenvolvida nos IFs.....	160
Gráfico 13 - Definição do tipo de pesquisa desenvolvida nos IFs.....	161
Gráfico 14 - Ministras aulas em cursos de níveis diferentes no mesmo dia- IF1.....	178
Gráfico 15 - Ministras aulas em cursos de níveis diferentes no mesmo dia - IF2.....	178
Gráfico 16 - Ministras aulas em cursos de níveis diferentes no mesmo dia – IF3	178

Lista de quadros

Quadro 1 – Instituições de Ensino Superior no Brasil em 2018.....	15
Quadro 2 – Dados gerais sobre os IFs e respectivos <i>campi</i> participantes da pesquisa	16
Quadro 3 – Elementos da mundialização do capital que provocaram mudanças no sistema educativo.....	57
Quadro 4 – Comparativo gerencialismo e gestão democrática	81
Quadro 5 – Sistemas de Avaliação por estados	84
Quadro 6 – Atividades avaliadas no RSC	92
Quadro 7 – Tipo de graduação dos docentes.....	117

Quadro 8 – Dimensões estruturantes do fazer profissional docente.....	122
Quadro 9 – Variedade de atividades. Considerando que você desenvolva várias atividades além das aulas ministradas, você as considera próprias do exercício da docência?	128
Quadro 10 – Condições de trabalho em atividades pedagógicas, de pesquisa, de extensão e de gestão	135
Quadro 11 – Contratação de docentes na expansão dos IFs	150
Quadro 12 – Produtividade docente	157
Quadro 13 – Efeitos da produtividade docente.....	158
Quadro 14 – Marcos legais sobre o ensino técnico	165

Lista de siglas

ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEB - Câmara de Educação Básica

CEPAL - Comissão Econômica Para América Latina

CH - Carga horária

CINDE - Cooperação para o Desenvolvimento Econômico

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPA - Comissão Própria de Avaliação

CPPD - Comissão Permanente de Pessoal Docente

CTP - Coordenação Técnica Pedagógica

EAD - Educação a Distância

EAFs - Escolas Agrotécnicas

EBTT - Educação Básica Técnica e Tecnológica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EP - Educação Profissional

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

ETF - Escola Técnica Federal

FIC - Formação Inicial e Continuada

FMI - Fundo Monetário Internacional

GED - Gratificação de Ensino a Docência

IDR - International Development Research

IFCE - Instituto Federal do Ceará

IFG - Instituto Federal de Goiás

IFs - Institutos Federais

IFSul - Instituto Federal Sul-rio-grandense

IFSP - Instituto Federal de São Paulo

IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases do Ensino

MEC - Ministério da Educação

NPM - New Public Management

ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

OMC - Organização Mundial do Comércio

OREALC - Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe

PDE - Plano Decenal de Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PEA - População Economicamente Ativa

PPE - Projeto Principal de Educação

PPPs - Parcerias Público Privado

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PREAL - Prog. para Reforma Educacional para América Latina e Caribe

PRELAC - Programa Regional de Educação para América Latina e Caribe

PROEJA - Progr. Nac. I de Integração da Edu. Profissional com a Edu. Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

PROEP - Programa de Reforma da Educação Profissional

PROMELAC - Proj. dans le Domaine de l'Éducation en Amérique Latine et les Caribe

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos
 PUCRCE - Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Salários
 REDETEC - Rede de Educação Profissional e Tecnológica
 REUNI - Programa de Reestruturação das Universidades Federais
 RSC - Reconhecimento de Saberes e Competência
 RT - Retribuição por Titulação
 SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
 SECCH - Subcomissão de ética para as Ciências Sociais e Humanas
 SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
 SFDT - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Tecnológico
 UAB - Universidade Aberta do Brasil
 UMINHO - Universidade do Minho
 UNED - Unidade de Ensino Descentralizada
 UNESCO - Organiz. das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
 UNICEF - Fundo das Nações Unidas pa a Infância
 USAD - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico
 UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Lista de tabelas

Tabela 1- Principais elementos da reforma trabalhistas = desconstrução de direitos.....	53
Tabela 2 - Síntese do BOLETIM 31 sobre profissionalização.....	65
Tabela 3 - Modelo de estrutura educacional.....	67
Tabela 4 - Justificativas de criação dos IFs	101
Tabela 5 - Atuação docente em diversos níveis de ensino	111
Tabela 6 - Condições de trabalho do professor substituto e/ou temporário.....	131
Tabela 7- Variedade de atividades	138
Tabela 8 - Diversidade de atividades e carga horária semanal.....	174

A Deus

A Nossa Senhora de Fátima

A Alícia, a menina luz

A minha vó Maroca (in memoriam)

A meu pai Cazuza (in memoriam).

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.

Paulo Freire

Introdução

Esta pesquisa está centrada na análise das condições de trabalho dos professores da rede federal de ensino que atuam na Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), tendo como pressuposto que estes profissionais enfrentam um gradativo processo de precarização da ação docente, cujo centro do fenômeno é a reestruturação do capital e suas respectivas influências nas reformas do ensino profissional, do ensino superior e na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (Araújo & Mourão, 2021, Floro 2014, 2016; Silva & Melo, 2018).

No que tange à reestruturação do capital, abordamos no capítulo 2 a crise financeira decorrente das dificuldades de o sistema manter as taxas tendenciais de lucro como frutos da geração de riquezas por intermédio da esfera da produção material e do trabalho vivo, tendo como resposta paliativa para remediar as expectativas astronômicas de crescimento econômico a consolidação de práticas de financeirização e transnacionalização do capital, de reformas fiscais e trabalhistas assentadas no trabalho morto e na exploração cada vez mais intensa dos operários.

De acordo com Mézáros (2009), a crise do capital é endêmica e crônica, afetando as formas tradicionais de produzir riquezas no contexto do modo de produção taylorista-fordista e no estado de bem-estar social (keynesianismo), que se sustentara (mesmo que precariamente) desde o período pós-Segunda Guerra Mundial aos anos 1970. Behring (2001) pondera que o deslocamento do modelo taylorista/fordista para o modelo de acumulação flexível depende do uso intensivo da microeletrônica e da informática aplicada à informação nos processos produtivos. Em decorrência, as fábricas requerem menos força de trabalho, amplia-se o exército industrial de reserva, ocorrem mudanças na legislação trabalhista e na legislação educacional (para conformar a formação do trabalhador às demandas de mercado).

Neste *novo modo de produzir*, as relações sociais do trabalho são modificadas, passando-se a exigir um trabalhador cada vez mais adaptado e subserviente aos imperativos do capital, uma vez que se tornam mais raros os postos formais de trabalho e se diminuem as necessidades de trabalho vivo. Por isto, Antunes (2018) afirma que a espoliação do trabalho, assim como o descarte de seres humanos acarretam o desemprego crônico; o que é denominado por Mézáros (2009), na sequência de David Harvey (1989), como *acumulação flexível*.

No regime de acumulação flexível, a classe proletária fabril se desproletariza, uma vez que é *expulsa* do trabalho industrial (Antunes, 1998); ocorre a crescente subproletarização de uma parcela significativa dos trabalhadores e prolifera o desemprego estrutural (Hobsbawm, 1995). É neste sentido que Antunes (1998) e Harvey (1998) analisam o processo de cooptação e controle cada vez mais

intensos da subjetividade do trabalhador pela burguesia, processo que requer, uma ação *pedagógica* para conformar o trabalhador às *novas* regras do sistema fabril, o que ocorrerá, por um lado, pela reestruturação das leis trabalhistas (que irá *naturalizar* e tornar legal os novos meios de exploração) e, por outro lado, pelas reformas educacionais que irão impor aos jovens a vivência estudantil em uma escola de currículo e estrutura precários para a conformação a um precário mundo do trabalho.

As sucessivas crises do capital, bem como seu conjunto de medidas para recompor suas perdas, e (con)formar o trabalhador, nominados de economia capitalista mundial, globalização ou mundialização do capital, acumulação por espoliação, etc, foram tratadas no referencial teórico à luz de autores como: John Maynard Keynes (1964), Wallerstein (1987), Wood Junior (1992), Ohmae (1988, 1996), Chesnais (1995, 2008, 2018), Tomaney (1996), Harvey (2000), Batista (2001, 2013), Antunes e Silva (2004), Haesbaert (2004), Zolo (2005), Nóvoa e Balanco (2013), Sposito (2015), Lobato (2016), Morissoni (2016), Palludeto e Rossi (2018), Franco e Ferraz (2018), Krein (2018), Abílio (2019), entre outros.

Neste arcabouço teórico, deu-se atenção especial à introdução dos modos de produção baseadas no toyotismo, volvismo e uberização sobre a reestruturação do trabalho fabril, uma vez que consideramos, assim como Souza (2003) que estes processos incidiram de forma decisiva nas reformas educacionais e na própria reestruturação do trabalho docente (tanto no âmbito geral quanto no contexto dos IFs), uma vez que se configuram em mecanismos concretos de captura da subjetividade do trabalhador pela empresa e pela escola.

É neste sentido que Souza (2003) afirmará que o toyotismo e as reformas educacionais promovem uma adaptação da teoria do capital humano a conceitos pós-modernos, a saber a *sociedade do conhecimento* e da *qualidade total*.

[...] as novas demandas de formação exigem da classe trabalhadora uma constante atualização, ou seja, é necessária a “preparação de um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração”. Portanto, torna-se necessária a maior socialização da educação para que o trabalhador possa ter as qualificações exigidas pelo mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que essa socialização não deve possibilitar o domínio de conhecimentos que dificultem sua exploração (Duarte, 2011, p. 54).

As relações entre a reestruturação produtiva e as reformas educacionais são tratadas no capítulo 3, no qual se abordam o mercantilismo e o gerencialismo na educação, tanto de modo global quanto na América Latina. Destacam-se as políticas públicas educacionais que, por interferência dos ordenamentos capitalistas, impuseram uma quase mercadorização da educação através da implementação da visão empresarial no cotidiano pedagógico das instituições de ensino.

A mercadorização da educação no Brasil não se limita à venda de serviços educacionais pela iniciativa privada (e embora este seja um importante fenômeno a ser investigado); esta pesquisa dedicou-se a apresentar formas de mercadorização relacionadas à entrada do ideário empresarial no âmago da escola pública; uma vez que o capitalista se automeu intelectual orgânico da classe empresarial com potencial acadêmico para influenciar e determinar o rumo das reformas administrativas e pedagógicas que regem a legislação educacional brasileira, acertando como uma bomba atômica o chão da escola destinado à classe trabalhadora. Este processo iniciou com o longo debate que acompanhou a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e continua ativo, tal como erva daninha que se espalha em uma plantação, liofilizando o que se encontra ao seu lado.

Em 2001, frações empresariais locais criaram o Movimento Brasil Competitivo, presidido pelo empresário Jorge Gerdau, com apoio do Banco Mundial e da 'ressuscitada' Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), copatrocinado pela Merck Sharp & Dohme, pela Petrobras, e outras grandes empresas" (MOTTA, 2012, p. 125). Em 2006, grandes empresários e banqueiros criaram o Movimento Todos Pela Educação (TPE) e, de imediato, mostraram sua força política no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto nº. 6094/2007). Em 2013, organizações como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho e o TPE criaram o Movimento pela Base Nacional Comum, que construiu e alavancou, em íntima relação com Estado estrito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reestruturadora da educação básica brasileira (Motta & Andrade, 2020, p. 03).

Embora a atuação dos grupos empresariais esteja se movendo em ritmo acelerado, eles não têm força para implodir completamente as lutas por um ensino necessário aos menos favorecidos; pois as resistências por uma educação popular e emancipatória são um fenômeno paralelo e constante (que necessita de estudos e pesquisas acadêmicas para desvelar a historicidade da ação do povo contra os desmandos do capital), e embora estes processos de resistência não se constituam no foco central desta pesquisa, faz-se necessário registrar sua existência; pois delas se originam recuos, suspensões temporárias e imposição de mais lentidão no ritmo de algumas reformas que, se não fossem estas ações de resistência, teriam invadido as escolas brasileiras com o furor de uma barragem quando se rompem suas portas de contenção.

Assim sendo, medidas, normas e atitudes de mercantilização do mundo empresarial são transplantadas para as escolas com a imposição do gerencialismo educacional, cujos receituários de eficiência, eficácia, controle de gastos e conceitos de qualidade se manifestam na padronização dos sistemas de controle, a exemplo do estabelecimento de avaliações cujos índices são pré-determinados por agentes externos ao ambiente educativo.

As temáticas relacionadas ao gerencialismo educacional foram tratadas no referencial teórico a luz de autores como: Gajardo (2000), Casassus (2001), Leher (2002), Montañó (2002), Ball (2004,

2006, 2007), Afonso (2004, 2010), Ball e Youdell (2008), Hypolito, (2008, 2013), Oliveira (2009), Ottranto (2010), Bertolin (2011), Lima, K. (2011), Werlang e Viriato, (2012), Peroni (2009, 2013, 2015), Silva Junior e Sguissardi (2013), Oyama (2015), Santos, B. (2016), Souza (2016, 2017), Rikowsky (2017), Piolli (2019), Fioreze, (2020), Mota e Andrade (2020), Peroni e Lima (2020), Venco (2021), entre outros.

Estes autores foram imprescindíveis para que pudéssemos demonstrar como o empresariamento e a mercadorização da educação invadem as escolas brasileiras sob o espectro do gerencialismo educacional, em especial, com o esvaziamento ideológico de conceitos pedagógicos emancipatórios e sua substituição semântica pelo discurso empresarial.

Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente a prática. (Shiroma, 2003, p.78)

Abre-se a porta para inserir no ambiente educacional uma nova forma de gerir processos pedagógicos e administrativos e cooptar os educadores a aderirem à lógica de eficiência e eficácia, em especial, começando este processo de subjetivação pelos profissionais da educação que atuam no âmbito da gestão escolar.

Assim sendo, o gerencialismo possui uma inspiração neoliberal que se manifesta nos cortes de despesas públicas com a educação, enquanto aumenta-se a cobrança por qualidade em termos de ganhos de eficiência de ampliar a oferta de níveis e modalidades de ensino, com contenção de custos; tudo isto envolto em um discurso de autonomia e descentralização, quando de fato ocorre a culpabilização dos agentes educacionais por um suposto fracasso educacional (Lima, 2002).

Por isto, Shiroma e Campos (2006) afirmam que o discurso gerencial chega às escolas revestidos de uma *nova linguagem*, com o fito de promover a mudança na cultura da escola, incorporando uma concepção discursiva de participação, transformação, empreendedorismo e proatividade. No nosso entendimento, isto faz com que os educadores responsáveis pela gestão escolar se empenhem na busca por atingir os resultados determinados pelas instâncias burocráticas, denotando que não se trata apenas de inserção do discurso empresarial na escola; mas sobretudo, da incorporação de uma prática efetiva que transforma a ação de diretores em gerentes de produção e professores em operários na linha de montagem.

É no bojo desta conjuntura que destacamos as influências da crise do capital, da reestruturação produtiva e do gerencialismo educacional no objeto central de estudo desta pesquisa (a precarização do

trabalho docente), pois na nossa compreensão os IFs foram instituições de educação criadas para atender aos anseios da classe empresarial pela formação de um *novo tipo* de trabalhador (seja ele o profissional técnico de nível médio ou superior – tecnólogo, bacharel ou licenciado) forjado por uma estrutura curricular permeada do discurso gerencial e por uma instituição nascida sob a cooptação gerencialista, na qual tanto a estrutura quanto a carreira dos profissionais (em especial os docentes) estão marcadas pela flexibilização e polivalência das atribuições (Araújo & Mourão, 2021; Floro 2014, 2016; Silva & Melo, 2018).

Parte do processo de produzir mais vagas, mais cursos, mais diplomas em menor prazo de tempo é desvelado quando se analisa o próprio processo de criação dos IFs, visto que a estrutura física (desde prédios a laboratórios e salas de aula); assim como a força de trabalho (desde técnico-administrativos e professores a funcionários terceirizados) foram aproveitados de instituições de ensino federais já existentes, que agregados e transformados quanto à missão e objetivos, despontaram como a maior instituição de ensino do país.

A Rede de Educação Profissional e Tecnológica (REDETEC) criada pela Lei n.º. 11.892 de 28 dezembro de 2008 é decorrente da junção dos Centros Federais de Educação Tecnológica – (CEFET's), com exceção dos CEFET's do Rio de Janeiro e o de Minas Gerais, das Escolas Agrotécnicas (EAF's) e de grande parte das Escolas Técnicas vinculadas às universidades Federais.

Embora esta transformação não tenha sido a única que os IFs vivenciaram na sua longa trajetória de existência (desde 1909), podemos considerá-la diferenciada pois foi marcada por práticas gerencialistas de caráter neoliberal, tanto no que concerne à diversificação e polivalência imposta aos professores que passaram de profissionais especializados na oferta de educação profissional técnica de nível médio (e em alguns casos tecnológica) para atuar em um modelo de ensino que se assemelha ao modelo de produção toyotista, cujo trabalhador precisa demonstrar *savoir faire* para atuar em diferentes células de produção (que aqui comparamos com os diferentes níveis e modalidade de ensino e ainda a pesquisa e a extensão).

As últimas mudanças no cenário da educação profissional, ou seja, as transformações em CEFETs e, posteriormente, em IFs ocorreram em paralelo com a reforma do ensino superior nas universidades. Para que este processo seja descrito e analisado contextualmente com o que estava ocorrendo no país e nas universidades federais, discorreremos no Capítulo 4 detalhamentos sobre a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, em especial, buscamos desvelar as intencionalidades da Lei n.º. 11.892/08 e das reformas educacionais ocorridas dos 1990 aos anos

2010, uma vez que neste período se materializam e se acirram as dicotomias entre o projeto de educação popular e emancipatório e o projeto de educação do capital, neoliberal e, prioritariamente, mercantil e precarizado.

Para elucidar e contextualizar a Lei nº. 11.892/08 e as reformas educacionais, destacam-se a verticalização do ensino e a polivalência na profissão docente ambos asseveradas nos Institutos Federais, tomando-se como referência teórica os estudos de autores como: Freire (1997), Benassuly (2002), Manfredi (2003), Romaneli (2005), Cunha (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) Ciavatta e Ramos (2011) Azevedo e Coan (20013), Floro (2014, 2020), Gouveia (2016), Pereira (2017), Frigotto (2018), Costa e Marinho (2018), Mororó, Pereira e Oliveira (2018), entre outros.

O estudo destes pesquisadores evidencia que o alvo das reformas mirou aparentemente o ensino profissionalizante, mas o objetivo principal era atingir o ensino superior, em especial, contribuir para minar as resistências das universidades com os projetos reformistas de expansão de vagas com contenção de custos, a exemplo das propostas do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

[...] instrumento que permite expandir e defender a universidade pública. Contudo, mais do que isso, o REUNI propicia que cada instituição encontre, autonomamente, seu caminho de desenvolvimento no momento em que, em plena revolução científica, as fronteiras entre áreas do conhecimento tornam-se tênues e novas possibilidades de formação vão se delineando (...) itinerários rígidos, desperdício de créditos, imobilidade e especialização precoce são incompatíveis com uma estrutura universitária à altura dos desafios da ciência. (PDE, 2008, p.27)

O REUNI, ao caracterizar o currículo e modelo de gestão universitária de *rígido, tradicional, oneroso e desatualizado* esvaziou ideologicamente o conceito de autonomia, jogando sobre a universidade a responsabilidade de que esta encontrasse seu *caminho de desenvolvimento*, obrigando-a a apresentar um Plano de Reestruturação e Expansão (2008 a 2012) e assinar um termo de Acordo de Metas entre elas e o MEC em que o Estado, passou a fiscalizar o cumprimento das metas como se fosse um parceiro de negócios e a universidade fosse a executora do contrato de prestação de serviços.

Desta forma, o REUNI se caracterizou como a porta de entrada para os novos meios de regular e gerir as universidades brasileiras, cuja política de gerencialismo é pautada na tríade gestão, avaliação e financiamento.

O REUNI forçou os portões de entrada das universidades brasileiras e de visita indesejada, tornou-se inquilino permanente; mas não sem resistências; enquanto isso, as escolas profissionalizantes também passavam por reformas estruturais para se converter em instituição com potencialidade para ofertar nível superior de forma subserviente às exigências do capital ante às crises do capital.

[...] nesse contexto que a educação superior tornou-se um setor cada vez mais orientado ao mercado com o objetivo de atender às crescentes exigências de valorização do capital. A mercantilização institucional realizada nesse processo, resultado da mundialização do capital, induz as políticas para este nível educacional no setor público a participar na arena competitiva global da ciência aplicada e da inovação, bem como exige a mobilidade acadêmica de estudantes e professores, caracterizando dessa forma o processo de internacionalização da educação superior. (Silva Junior & Sguissardi, 2009, p. 133)

Além do REUNI, cabe destacar o papel do Programa Universidade para Todos – PROUNI, pois este foi responsável pela mercantilização do ensino superior via investimentos vultuosos na iniciativa privada e, embora este seja um assunto importante, mas não central na compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, cabe destacar que este programa tem o objetivo de conceder bolsas de estudos integrais e parciais (25 a 50%) aos estudantes de escola pública que sejam baixa renda (renda familiar per capita de até três salários mínimos), em cursos de graduação de instituições particulares que receberão como benefício isenções fiscais. Apesar de aparentar que o benefício financeiro das instituições privadas não fosse significativo (em termos de renda e acúmulo da capital) porque não haveria investimento direto do governo federal, estudos demonstram que, tomando o ano de 2011 como referência, o montante de dinheiro público destinado às instituições privadas foi na ordem de:

[...] R\$ 3.461.574,83 (três bilhões, quatrocentos e sessenta e um milhões, quinhentos e setenta e quatro Reais e oitenta e três centavos) correspondem ao montante de recursos financeiros totais, de todas as fontes, aplicados nas 94 IFES em 2009, sendo esse valor correspondente a 0,72% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, naquele ano. Portanto, o valor da isenção fiscal acumulada com o PROUNI, que fica retida nas IES privadas seria capaz de financiar integralmente o sistema da Educação Superior federal em 2009, ainda obtendo um saldo de R\$ 160 milhões de Reais, caso a isenção fosse repassada às IFES. (Costa & Ferreira, 2017, p. 145)

Embora, como tenhamos afirmado, não ser o REUNI ou o PROUNI e centro do objeto de estudo deste trabalho, é importante compreender o contexto da origem deles, pois, o objetivo do governo federal era ampliar as vagas no ensino superior com racionalização de custos.

Dos pontos teóricos já discutidos até aqui: a) crise estrutural do sistema capitalista; b) mercantilização e gerencialismo da educação no Brasil; c) a criação e expansão dos Institutos Federais, bem como a concepção do produtivismo administrativo e acadêmico; passamos a discutir as estruturas que conduziram o professorado no Brasil, por conseguinte, nos Ifs a um crescente processo de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho docente.

Por isto, no capítulo 5, apresentou-se além dos dados empíricos, as referências teóricas que coadunam para as argumentações que tecemos sobre o que é ser professor nos Institutos Federais, considerando o desenvolvimento do capitalismo e a possibilidade de haver processos de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho docente. Desta forma, apresenta-se alguns dos principais

achados nesta pesquisa: a) os professores consideram a variedade de atividades que executam própria da docência nos IFs; b) a maioria dos docentes se sente sobrecarregada, mas desenvolve as atividades sem questionar pois entende que “no IF é assim”; c) para a maioria, as condições de trabalho são satisfatórias; d) consideram boas e/ou muito boas as condições de trabalho no desenvolvimento de atividades pedagógicas (65,9%, 89 de 135), atividades de pesquisa (54,1%, 73 de 135), atividades de extensão (62,2%, 84 de 135) e atividades de gestão (75,6%, 102 de 135). Porém, vale destacar que cerca de 30% (40 de 135), consideram as condições trabalho más ou péssimas; e) a maioria dos docentes (76 de 135) considera que a formação contínua ocorre de forma eventual não havendo uma frequência ou programação estabelecida; f) 86 de 135 docentes participantes afirmam que a contratação de professores não acompanha o processo de criação de novos cursos e/ou novos *campi*; g) os docentes são avaliados por produtividade tendo como itens a serem avaliados desde a publicação de artigos, até ao número de aulas ministradas; h) a pesquisa desenvolvida nos IFs é a pesquisa aplicada, o que intensifica o empreendedorismo acadêmico.

Tais processos parecem ser fruto da exigência produtivista, da responsabilização, da verticalização e da polivalência no ensino e, para tanto, fundamentamo-nos nos seguintes autores: Braverman (1987), Kuenzer (1999, 2007a, 2007b), Antunes, F. (2003), Shiroma e Evangelista (2004), Oliveira (2004, 2008, 2012), Lessard (2006), Mancebo (2007, 2011), Roldão (2007), Machado (2007, 2016), Leher e Lopes (2008), Hypolito (2012), Tardif (2013), Antunes e Praun (2015), Antunes (2017), Lima (2017), Nóvoa (2017), Catani (2017), Chauí (2017), Souza, (2017b), Silva (2018), Peratz e Portelinha (2019), Piozevan e Dal Ri (2019), Veloso e Mill (2019), Aranha (2020), Pontes, Márcia Rostas e Guilherme Rostas (2020), entre outros.

Não menos importante também se destacam os mecanismos de controle da produção acadêmica em termos de preenchimento das plataformas de divulgação das pesquisas acadêmicas, a exemplo da Plataforma Lattes que, de meio de divulgação da ciência, transformou-se em uma forma de ranquear a quantidade de produção de artigos, livros, orientações, pesquisas etc. produzidas por um professor ao longo de um determinado período do trabalho.

Tais práticas, findam por criar uma conjuntura que *naturaliza* a quantificação da produção acadêmica levando o trabalhador docente a acreditar que o preenchimento de tais plataformas são uma necessidade do mundo acadêmico e distanciam-se da crítica que deveria ser realizada ao produtivismo, impelindo-os a se (con)formarem e, em alguns casos até se preocuparem em não serem rotulados de improdutivos.

Além dos fatos mencionados, também se deu destaque às práticas de verticalização e polivalência a que os docentes dos IFs são submetidos, pois estas são formas exclusivas da carreira da EBTT (que quando comparado aos docentes das universidades federais) efetivam uma rigidez e cobrança ainda maior por produtividade. Neste sentido, destaca-se os novos e velhos afazeres como indicação de que haja processos específicos de precarização do trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais.

Ante o contexto descrito, destaca-se que o objetivo geral desta pesquisa foi explorar e compreender as condições de trabalho dos docentes que exercem suas atividades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando os processos de reestruturação do capital e a política de expansão dos referidos institutos.

Este objetivo geral foi pormenorizado e detalhado nos seguintes objetivos específicos: a) compreender as relações entre o processo de reestruturação produtiva, as políticas educacionais e a criação dos Institutos Federais; b) compreender as condições de trabalho dos docentes e sua relação com a mercantilização da educação; c) compreender como a diversidade de ocupações, inclusive as inerentes à verticalização do ensino, exercem influência sobre as condições de trabalho e d) investigar as perspectivas, as experiências e os posicionamentos dos docentes face às novas condições e processos em análise no exercício do seu trabalho.

Procedimentos metodológicos

Em razão do objeto de estudo, explicitamos que a proposta investigativa aqui apresentada trata-se de uma pesquisa básica que está centrada na averiguação de como as políticas neoliberais influenciaram as reformas educacionais destinadas ao ensino profissionalizante e superior e como a criação dos IFs se constituiu em um importante *locus* de mercadorização e mercantilização da educação, que findou por precarizar o trabalho docente.

Como pesquisa básica, nosso objetivo é contribuir para o avanço da ciência, no que concerne aos estudos sobre educação e regulação do trabalho docente, pois este tipo de pesquisa dedica-se ao “avanço do conhecimento científico sem nenhuma preocupação, a priori, com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos” (Appolinário, 2011, p. 146).

É preciso compreender com clareza o conceito de *aplicabilidade imediata*, pois a pesquisa básica não representa descuido ou despreocupação com causas sociais, mas tão somente, evidencia que o pesquisador se propõe a um exame rigoroso da realidade; contudo, sem ter o objetivo de criar um produto ou receituário que vise determinar como deve ser a ação dos agentes sociais.

Assim sendo, o intuito é descrever a realidade do trabalho docente nos IFs sem estabelecer regras ou manuais de como este deveria ser; embora saibamos que uma descrição séria e uma análise comprometida com a realidade implicam a reflexão daquilo que é naquilo que deveria ser, ou seja, trata-se de explicitar que a pesquisa básica não é pragmática, mas tem a práxis como raiz epistemológica. (Gamboa, 2013; Kosik, 1969; Magalhães & Souza, 2018; Saviani, 2013; Souza, 2014; Souza & Magalhães, 2014b, 2016a, 2016b; Tello, 2013).

Do ponto de vista da abordagem, trata-se de uma pesquisa que interconecta as dimensões quantitativa e qualitativa. De acordo com Knechtel (2014) esta interconexão é possível porque tanto a pesquisa quantitativa quanto a pesquisa qualitativa observam e analisam a realidade a partir da percepção do sujeito informante (entrevistado): só que uma se utiliza de materiais e métodos mensuráveis, enquanto a outra utiliza a interpretação das falas dos sujeitos obtida através dos questionários e entrevistas.

Segundo o autor, a pesquisa quanti-qualitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (Knechtel, 2014, p. 106). De tal forma, o nosso objetivo com a interpretação dos dados é construir uma visão integral e aprofundada do problema investigado e entender “o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem [...], adotando uma atitude positiva de escuta e de empatia” (Gil, 2008, p. 150).

Nesta perspectiva, a dimensão qualitativa da análise dos dados nos possibilitou estabelecer, uma conexão íntima entre a objetividade e a subjetividade. Desta forma, a opção por uma pesquisa em que os dados quantitativos se associam aos qualitativos, justificou-se pela razão de empregar:

[...] procedimentos estatísticos [...] investigar problemas que os procedimentos estatísticos *sozinhos* não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, poderemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias. (Rodrigues & Limena, 2006, p. 90, grifo nosso)

Esta concepção de Rodrigues e Limena (2006) é imprescindível para o norteamto deste trabalho, pois os autores reconhecem que os dados estatísticos se associam às interpretações semânticas de base qualitativa. A mesma compreensão é dada por Godoy (1995, p. 26), para quem, a “pesquisa de caráter qualitativo, pode comportar dados quantitativos para aclarar algum aspecto da questão investigada” e ajudar o pesquisador a dar sentido aos dados, para tanto, exigindo-lhe

“pensamento crítico e a habilidade para analisar, sintetizar e avaliar informações” (GODOY, 1995, p. 29).

Laville e Dionne (1999) afirmam que “os pesquisadores aprenderam, há muito tempo, a conjugar suas abordagens conforme as necessidades” e “não faz nenhum sentido desprezar o lado da quantidade, desde que bem feito”. Por essa razão, Demo (2002, p.35) defende que “só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda”.

Do ponto de vista dos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva. De acordo com Gil (1991), o objetivo deste tipo de pesquisa é descrever um dado fenômeno e estabelecer relações entre ele e suas variáveis.

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (Gil, 2008, p. 42)

No caso em questão, procurou-se descrever a relação entre a reestruturação produtiva, a criação dos IFs e a reestruturação da carreira docente na EBTT que desembocou em processos de precarização do trabalho docente.

Oliveira (2008) entende que a pesquisa descritiva permite uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, pois ela é capaz de identificar os fenômenos e permitir que se analise o papel das variáveis que influenciam ou causam o aparecimento dos fenômenos.

Do ponto de vista da coleta de dados, trata-se de uma pesquisa de campo, visto que este “focaliza uma comunidade [...] por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (Gil, 2002, p. 53).

[...] o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado. (Gil, 2002, p. 53)

No caso desta pesquisa, a pesquisadora tem uma experiência direta com os Institutos Federais, por meio: a) da longa trajetória na equipe pedagógica de um *campus* participante da pesquisa b) por ter vivenciado a transformação de Escola Agrotécnica para Institutos Federais; c) por ter participado

ativamente da implantação das reformas educacionais no *campus* em que atua e d) por ser um dos membros da equipe técnica responsável por acompanhar a organização do trabalho docente. A conjugação destes fatores atende ao que Gil (2002) ressaltou como a *imersão do pesquisador na realidade* e por ter tido *experiência direta* com a situação de estudo.

Como coleta de dados, utilizou-se os seguintes procedimentos: observação não-participante; pesquisa documental e aplicação de questionários com questões abertas e fechadas a professores e entrevistas semiestruturada a membros da técnica pedagógica.

No que concerne à observação não-participante, fundamentou-se em Chizzotti (2000), para quem a observação é um núcleo privilegiado da pesquisa, pois permite a apreensão de uma questão específica em relação à totalidade da realidade em que ela ocorre. Deste modo, propõe-se realizar uma observação em que a coleta de dados se dará mediante uma observação sistemática. Chizzotti (2003) explica que esta consiste na coleta e registros que foram previamente definidos. O pesquisador planeja antes de ir a campo, estabelecendo previamente os fatos que deseja observar.

Além da observação direta, aplicou-se um questionário (com perguntas abertas e fechadas) aos docentes e uma entrevista semiestruturada aos membros da equipe técnica pedagógica que são responsáveis por acompanhar os processos acadêmicos desenvolvidos pelos docentes. Segundo Oliveira (2008), este tipo de instrumental permite a interação entre pesquisador e entrevistado, pois propicia uma visão mais integral do fato e, neste caso, poderá nos ajudar a desvelar os processos de precarização do trabalho docente de forma aprofundada.

Como recorte temporal, destaca-se o período centrado entre os anos 2008 a 2018, visto que engloba: a) a transição administrativo/pedagógica entre Escolas Agrotécnicas e CEFETs para Institutos Federais; b) a abertura dos cursos superiores e c) o processo de consolidação destes (uma vez que no Brasil os cursos superiores possuem uma duração que varia entre dois anos e meio (tecnólogos) a cinco, indicando uma média de duas a três turmas formadas neste intervalo de tempo).

Apesar desta delimitação temporal compor o cerne da pesquisa, o estudo não se limita a tecer considerações sobre esta década, pois apresenta-se algumas informações anteriores à criação dos IFs e à sistematização da carreira de Educação Básica Técnica e Tecnológica- EBTT, uma vez que elas são imprescindíveis para a compreensão do fenômeno da precarização do trabalho docente nestas instituições.

Breve caracterização do campo de observação

Nesta seção serão apresentadas informações que possam caracterizar os *campi* participantes deste estudo. No entanto, para resguardar o sigilo, a ética e o compromisso com o rigor metodológico, os IFs e seus devidos *campi* envolvidos na pesquisa, receberão nomes fictícios. Também para este fim, receberão nomes fictícios, as cidades e nomes de pessoas vinculados ao histórico dos referidos *campi*. E ainda, em todo o texto da tese, sempre que for necessário identificar as instituições, serão mantidos os nomes fictícios aqui apresentados. O Institutos Federais participantes foram três e serão identificados como: IF1, IF2 e IF3. Em cada IF, um campus foi selecionado de acordo com critérios expostos em seguida. Cada *campus* será denominado de A, B e C e os municípios onde estes se localizam de Arvoredo, Bela Vista e Calmaria.

Como recorte geográfico, selecionou-se três *campi* situados em três estados federativos do nordeste brasileiro, pelos seguintes motivos: a) possuem características históricas de serem vanguardas no Nordeste brasileiro na oferta de educação profissional de nível técnico e ensino superior; b) confluem para a caracterização do conceito de território cultural dada as similaridades socioeconômicas e culturais nordestinas e c) a confluência destes fatores nos possibilitam expandir as considerações oriundas da análise dos dados para outros estados do Nordeste brasileiro.

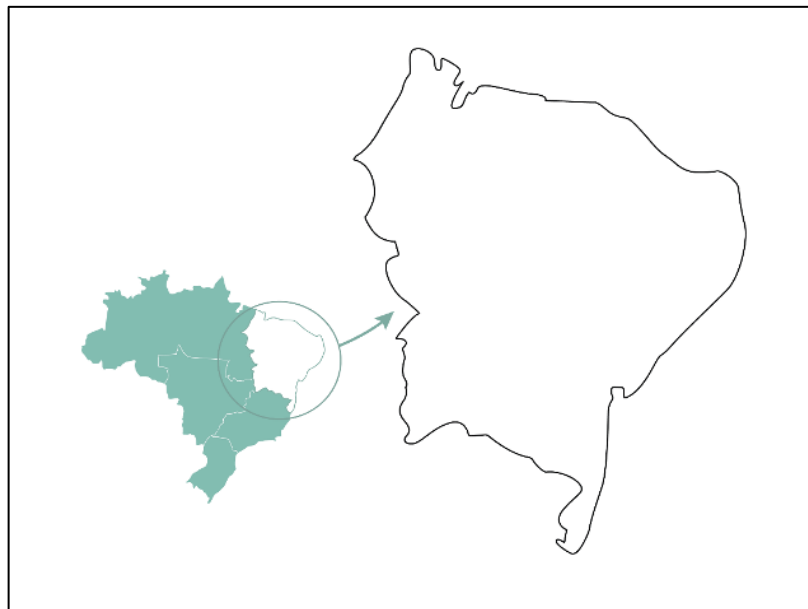


Figura 1 - Mapa representativo do recorte geográfico da pesquisa

Fonte: Elaboração própria da autora (2022)

Tomando o IF1, *campus* A como referência, este situa-se a 335,5km do IF2 *campus* B e a 146

km do IF3 *campus* C.

Além do recorte geográfico, levou-se em consideração na escolha por estes *campi* o fato de um ser de origem agropecuária (IF1 *campus* A), o outro (IF2 *campus* B) ter sido criado como Escola Técnica Federal, depois ter se tornado Escola Agrotécnica, posteriormente, ter-se transformado em CEFET e, por fim, ter sido transformado em Instituto Federal e o outro ser de origem industrial (IF3 *campus* C). Desta forma, a escolha por *campi* com origens e históricos diferentes, permitiu aprofundar as reflexões sobre o processo de precarização do trabalho docente, visto que eram autarquias diferentes, com autonomia própria e que se viram obrigadas a mudar a cultura laboral e organizacional, a fim de atender as disposições da Lei 11.892/2008 que criou os IFs.

Institutos Federais de Ciência e Tecnologia

Os Institutos Federais são instituições de ensino que ofertam desde cursos de formação inicial para trabalhadores dos setores produtivos a cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*. Na condição de ofertantes de cursos de graduação e pós-graduação, os IFs estão inclusos na contagem de instituições brasileiras de ensino superior, as quais em 2018, ano no qual se deu a pesquisa empírica, somavam um total de 2,537 instituições. Dessas 2,537 instituições ofertantes de ensino superior, 2.238 são privadas representando 88,2%, e apenas 299 são públicas ou seja 11,8%, sendo assim distribuídas:

Quadro 1 – Instituições de Ensino Superior no Brasil em 2018

TIPOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	NATUREZA DAS INSTITUIÇÕES	
	PÚBLICA	PRIVADA
Universidades	107	92
Centros Universitários	13	217
Faculdades	139	1.929
IFs e CEFETs	40	n.a*

* não se aplica

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 – Inep (Elaboração própria)

Considerando os dados do quadro 1, fica explícito que, as instituições de ensino superior no Brasil de natureza pública, são infinitamente em menor quantidade que as instituições de ensino superior de natureza privada. Das 299 instituições públicas, 110 pertencem a rede federal, 128 a rede estadual e 61 municipal. Ou seja, 110 são mantidas pela união, governo federal; 128 pelos estados, governos estaduais e 61 pelos governos municipais. Veja a figura abaixo com respectivos percentuais:

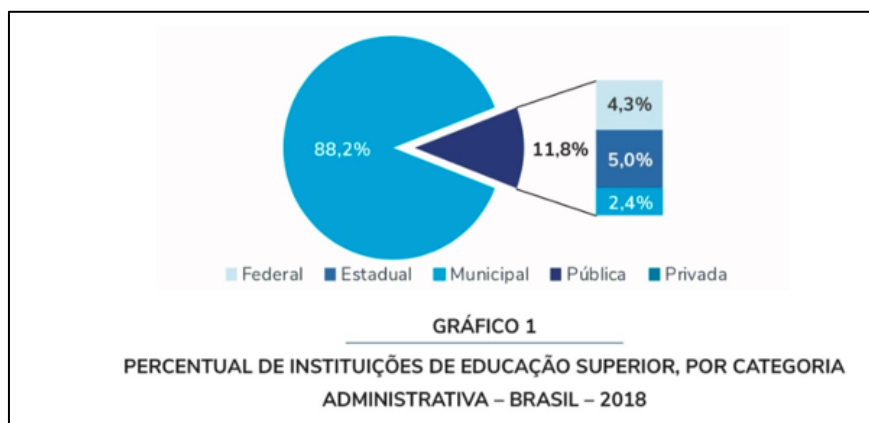


Figura 2 - Percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa – Brasil - 2018

Fonte: Censo da Educação Superior 2018: Notas estatísticas

Segundo o Censo da Educação Superior 2018 sobre as Instituições de Ensino Superior no Brasil, conforme informado acima, havia 299 Instituições de natureza pública e 2.238 de natureza privada. Veja como se distribuíam os tipos de instituições nas categorias administrativas:

- A maioria das universidades é pública (53,8%);
- Entre as IES privadas, predominam as faculdades (86,2%);
- Das IES federais, 57,3% correspondem às universidades, 36,4% aos institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); 1,8% às faculdades e 4,5% são centros universitários (Brasil, 2019, p. 8).

Segundo o Censo da Educação Superior 2018, os Institutos Federais e os CEFETs representam 36,4% (109) das 299 instituições públicas que ofertam ensino superior no Brasil.

Este estudo ocorre neste universo dos Institutos Federais no qual foram selecionados três IFs, em três estados diferentes do nordeste brasileiro, e em cada IF foi escolhido um *campus* para os quais apresenta-se o quadro 2 com dados gerais coletados por ocasião da coleta de dados e em seguida um breve histórico sobre cada *campus*.

Quadro 2 – Dados gerais sobre os IFs e respectivos *campi* participantes da pesquisa

	IF1	Campus A (IF1)	IF2	Campus B (IF2)	IF3	Campus C (IF3)
Número de campi	32	n.a*	07	n.a*	17	n.a*
Número de cursos	681	06	196	22	234	20
Número de professores	2.063	71	524	60	1.395	105

	IF1	Campus A (IF1)	IF2	Campus B (IF2)	IF3	Campus C (IF3)
Número de matrícula	51.413	1.300	10.173	1.369	27.831	2.640

n.a* - não se aplica

Breve histórico IF1 – Campus A

Tomando como referência o que consta no Plano de Desenvolvimento Institucional, o *campus* A do IF1 foi criado como escola, a partir de um convênio celebrado entre a União e Município de Arvoredo, no qual o *campus* se localiza. A fundação da escola teve por base um Decreto Federal de 20 de janeiro de 1947, que estabeleceu novas normas para o Ensino Agrícola no Brasil. Aos dez dias do mês de abril de 1954, presentes na Secretaria de Educação de Estado dos Negócios da Agricultura, um Ministro de Estado por parte do Governo Federal e um Deputado Federal da região na qual a escola seria criada, representando o governo municipal, assinaram o termo de acordo para a instalação da Escola, que, inicialmente, pertenceria à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura - SEAVE/MA.

Através de portaria de abril de 1955, do Ministro do Estado dos Negócios da Agricultura, foi instalado o curso rápido na área de agricultura na referida escola, hoje *campus* Arvoredo do IF1, tendo em vista o programa de trabalho aprovado pelo então Presidente da República, Café Filho, constante em exposição de 19 de janeiro de 1955, de acordo com a Lei de 10 de dezembro de 1951. Pelo Decreto de 13 de fevereiro de 1964, do Presidente da República João Goulart e do Ministro da Agricultura Osvaldo Lima Filho, ocorreu a mudança de denominação de Escola, para Colégio, baseado na Lei de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por intermédio do Decreto de 19 de maio de 1967, o Colégio foi transferido do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura. A SEAVE por sua vez foi transformada em Diretoria do Ensino Médio.

O Colégio, no decorrer do tempo foi vinculado a Secretaria de Ensino de 2º Grau - SESG. Depois a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica – SENETE, órgão vinculado ao MEC. A referida Secretaria propiciou mudanças, procurando uma nova sistemática de trabalho que contribuísse para a valorização das atividades no âmbito do Ensino Agropecuário.

Dessa forma sempre que o órgão, do Ministério da Educação, responsável pela educação profissional sofria alterações em sua denominação novos programas eram implementados. Em Resumo,

¹ O número do documento e demais aspectos do histórico que possam identificar as instituições participantes da pesquisa, serão omitidos com fins de garantir o sigilo.

as principais mudanças foram: a) a extinção da COAGRI, em 1986, e criação da Secretaria de Ensino de Segundo Grau – SESG; b) a transformação, no ano de 1990, em Secretaria Nacional de Educação Tecnológica – SENETE; c) a mudança de denominação, em 1992, para Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC; d) por último, em 2004, tornou-se a Secretaria de Educação Profissional Tecnológica – SETEC.

Sob a responsabilidade da ainda SEMTEC, a Escola, assim como outras instituições federais de educação profissional, foi submetida à reforma ditada pelo Decreto 2.208/97. Em 29 de dezembro de 2008, com a Lei 11.892, a Rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica foi re-configurada e passou a constituir-se de quatro grupos de instituições federais: I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; IV – Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. De acordo com o que dispõe a referida lei sobre os Institutos Federais, estes são organizados em *campi*. Estes são vinculados a uma Reitoria e cada campus tem um Diretor Geral que juntamente com o Reitor e Pró-Reitores formam o Conselho de Dirigentes que desempenha função consultiva. O principal conselho da estrutura organizacional dos Institutos Federais denomina-se Conselho Superior e tem função consultiva e deliberativa sendo formado por:

(...) representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnicos 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. (Lei 11.892/08, art.10º, § 3º)²

A partir da Lei 11.892/08 e já subordinada a SETEC, a Escola, foi submetida a uma transformação, na qual perde a sua identidade enquanto autarquia e passa a integrar uma nova instituição conforme o artigo 5º, item VIII: Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As terras que compreendiam a Escola, hoje *campus* do IF1, foram adquiridas em três etapas: a primeira parte, a mais antiga, foi doada pela Prefeitura Municipal de Arvoredo, através do Prefeito da época, por imposição de lei de 24 de março de 1955, que determinava a doação de um terreno ao Ministério da Agricultura. A segunda parte foi doada por um senhor influente da alta sociedade do município de X. Escritura de doação datada de 29 de janeiro de 1969. A terceira parte, a mais recente, foi doada pela Prefeitura Municipal de Arvoredo - através do Prefeito dos anos - de acordo com a Lei de 14 de fevereiro de 1976. Esta doação ocorreu mediante solicitação feita pelo (Programa de Expansão e

² Texto extraído do site oficial do campus

Melhoria do Ensino-PREMEM. A Área total das três partes é de 146,64 ha. O solo da Escola é acidentado, com parte pedregosa, areno-argilosa constituindo-se por potizólico vermelho e amarelo e latossolo. A pluviosidade média anual é de 800mm e nos anos mais invernosos 1.000mm. A vegetação é constituída por matas, capoeiras o que bem caracteriza a transição entre a vegetação encontrada no semi-árido e Floresta do Araripe.

Atualmente como campus C do IF1 esta instituição está diretamente ligada a reitoria deste Instituto e a Secretaria de Educação profissional e Tecnológica-SETEC, do Ministério da Educação-MEC.³

Feita a escolha dos *campi*, visitou-se cada um deles para solicitar adesão à participação da pesquisa e assinatura de toda documentação necessária para submissão do projeto na Plataforma Brasil (uma base nacional e unificada de registros de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos. Ao se cadastrar, o pesquisador submete o projeto na plataforma, direcionando-o para um comitê de ética de uma dada instituição de ensino superior, cujos membros têm o papel de avaliar e expedir um parecer aprovando ou não a pesquisa).

O projeto também foi submetido à Subcomissão de ética para as Ciências Sociais e Humanas – SECCH, da Universidade do Minho.

A partir do aceite dos dirigentes dos *campi*, e de parecer favorável da SECCH- UMINHO em Portugal e da Plataforma Brasil, no Brasil, iniciou-se o processo de coleta de dados (começando pelo *campus* A do IF1, depois pelo *campus* B do IF2 e por fim, pelo *campus* C do IF3. Os *campi* foram visitados três vezes cada um (a primeira visita para o diálogo com o dirigente máximo da instituição; a segunda para a realização da observação direta e a terceira para aplicação dos questionários e entrevistas).

A coleta dos dados foi realizada em 2018, pois o curso de doutoramento, iniciado em 2016, tinha previsão de conclusão em 2020⁴.

No terceiro momento de visita, a pesquisadora permaneceu uma semana (de segunda-feira a sexta-feira) trabalhando diariamente em dois turnos, momento no qual era produzido o diário de campo para acompanhamento rigoroso das atividades desenvolvidas e também foi o momento no qual foram aplicados os questionários aos professores e as entrevistas à equipe técnica pedagógica.

³ Histórico disponível no site do IF1, *campus* A.

⁴ Em razão de problemas de ordem pessoal da pesquisadora iniciados em 2019 e agravados pela pandemia da COVID 19, que abalou o mundo até os dias de hoje, mas principalmente nos anos de 2020 e 2021, a contagem do tempo foi suspensa por diversos períodos, somando ao fim cerca de 2 (dois) anos e 6 (seis) meses de suspensão. Tal fato, justifica a distância temporal entre a recolha dos dados e a finalização deste estudo.

A observação não-participante foi registrada em um diário de campo e as informações contidas foram imprescindíveis para o processo de análise qualitativa dos dados, pois foi por meio dele que pudemos realizar um comparativo entre as respostas dos docentes e técnico-administrativos no que concerne às percepções sobre o desenvolvimento do trabalho docente; bem como nos permitiram estabelecer semelhanças entre as formas de precarização do trabalho docente nos três entes federativos que compuseram o universo desta pesquisa.

A observação não-participante também visou à observação da infraestrutura que os docentes têm à sua disposição para trabalhar, tais como: sala de aula, sala de professores, local adequado para atender os alunos, recursos disponíveis para a execução das atividades.

Os três *campi* representavam o universo desta pesquisa e os sujeitos a serem entrevistados eram os docentes e membros da equipe técnico-pedagógica. Inicialmente, nosso objetivo não era amostral e pretendíamos aplicar os questionários à totalidade destes profissionais. Contudo, a forma de distribuição da carga-horária de trabalho dos docentes durante a semana é vinculada à lotação diária (manhã, tarde e noite) e semanal (com variação de dois a quatro dias), o que fez com que não conseguíssemos: a) entregar os questionários a todos os docentes e b) não receber de volta parte daqueles que foram entregues. Os membros da equipe técnico-pedagógica trabalham com escala de revezamento diária e semanal e, por este motivo, também houve desencontro entre o período em que eles e a pesquisadora estavam no *campus*, de forma que também não conseguimos aplicar o questionário à totalidade destes, como havia sido a proposta inicial.

Por este motivo, decidiu-se como estratégia de seleção dos informantes os critérios de acessibilidade e tipicidade, uma vez que estes são considerados representativos da população-alvo (GIL, 2008) e tomou-se como fundamento aplicar o questionário àqueles cujo horário de trabalho coincidissem com o cronograma de trabalho que a pesquisadora tinha construído no período em que permaneceu no campo de investigação.

O acesso aos docentes e membros da equipe técnico-pedagógica deu-se em dois momentos: no ato de entrega dos questionários e de explicação do objetivo da pesquisa e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e no momento de recolhimento destes. Esta etapa esteve vinculada à distribuição das aulas dos docentes durante o dia (manhã, tarde e noite) e durante a semana (pois a lotação varia entre dois a quatro dias), como já explicado.

Já o acesso aos membros da equipe técnico-pedagógica ocorreu durante a semana, conforme escala de revezamento e conforme o trabalho que estavam realizando no momento, visto que houve

necessidade de remarcar o horário da entrevista pelo fato de o profissional ser requisitado para realizar algum trabalho, cuja demanda surgiu de forma inesperada.

O número de docentes participantes ficou assim distribuído: No IF1, por ocasião da recolha de dados havia 71 docentes. Foi entregue questionário a 55, perfazendo um total de 77%. Foram devolvidos à pesquisadora 38 questionários respondidos perfazendo um total de 53,5% de participantes; No IF2, por ocasião da recolha de dados havia 60 docentes. Foi entregue questionário a 58, perfazendo um total de 96,7%. Foram devolvidos à pesquisadora 51 questionários respondidos perfazendo um total de 85% de participantes; No IF3, por ocasião da recolha de dados havia 105 docentes. Foi entregue questionário a 75, perfazendo um total de 71,4%. Foram devolvidos à pesquisadora 46 questionários respondidos perfazendo um total de 43,8% de participantes. No total havia 236 docentes, 135 responderam ao questionário chegando a um percentual geral de 57,2% de docentes participantes da pesquisa.

Os dados recolhidos com os docentes, através da aplicação dos questionários validados com professores em mesmo nível de atuação e em instituição equivalente, foram tabulados e organizados em gráficos e tabelas de forma a permitir uma análise descritiva do material, subsidiada pelo referencial teórico.

O número de participantes da equipe pedagógica ficou da seguinte forma: no IF1, 4 das 8 pedagogas participaram; No IF2 os 2 membros da equipe participaram e no IF3 4 dos 6 membros participaram. No total havia 16 membros da equipe pedagógica, 10 participaram da pesquisa respondendo a entrevista, perfazendo um total de 62,5%. As entrevistas ocorreram nas salas da Coordenação Técnico Pedagógica-CTP. As salas são arejadas, silenciosas e com ar-condicionado, garantindo o bem-estar dos entrevistados. O tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas foi feito através da transcrição e da análise de conteúdo.

Já o processo de tabulação e análise de dados ocorreu da seguinte forma: a) os quantitativos foram realizados com base no aplicativo SPSS, visto que permite uma análise das variáveis e sua linguagem é de fácil compreensão por pessoas mais e menos experientes no âmbito da análise estatística e b) os qualitativos foram realizados com base na teoria de Bardin (1999), estabelecendo relações entre as categorias de fala dos sujeitos com a dinâmica totalizante da realidade (ou seja, as conexões entre crise do capital e do trabalho, reformas educacionais, criação dos Institutos Federais e precarização do trabalho docente), ou seja, estabeleceu-se relações entre os fatores sociais, econômicos e culturais, visto que estes fenômenos não podem ser considerados isoladamente (Pradanov & Freitas, 2013, p. 34).

Por fim, a pesquisa cujo delineamento finda-se de explicitar traz uma possibilidade de evidenciar os processos de precarização do trabalho do trabalho docente nos IFs no que diz respeito, entre outros requisitos, à verticalização do ensino e à polivalência da profissão, destacando o excessivo acúmulo de tarefas e afazeres sob a responsabilidade dos docentes, ao passo em que identifica-se um certo tipo de (con)formação com respeito ao que é ser docente nos Institutos Federais.

Breve histórico IF2 – Campus B

No dia 25 de agosto de 1988, foi publicado pelo Governo Federal o decreto que criava a Escola Agrotécnica de Bela Vista. “É criada a Escola Agrotécnica Federal de Bela Vista, em Bela Vista, subordinada à Secretaria de Ensino de 2º Grau do Ministério da Educação”, diz o artigo primeiro do Decreto.

A primeira turma de técnicos em Agropecuária da Escola Agrotécnica de Bela Vista formou-se em dezembro de 1991. Pouco a pouco, a escola se consolidava, apresentando à sociedade as particularidades do sistema escola-fazenda, novos professores e administrativos chegavam, se tornando referência em educação e um agente transformador socioeconômico na região.

Em 26 de novembro de 1999, por força de Decreto (não numerado), a Escola Agrotécnica Federal de Bela Vista era ser transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica – Cefet Bela Vista. Os Cefets passaram a ter direito a ministrar cursos tecnológicos de nível superior sem, contudo, deixar de oferecer o ensino técnico de nível médio. O primeiro curso da unidade Agrícola foi implantado em 2003.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 oficializava a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Muito além da oferta de cursos regulares nas modalidades técnico e superior, o IF2 se estabelece com foco também no estímulo à pesquisa aplicada e à inovação, a atividades de extensão, a processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à verticalização do conhecimento, com cursos de pós-graduação.

O campus B do **IF2** foi criado a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bela Vista (Cefet Y), em dezembro de 2008. O campus B, possui 1.904.600 m² de área total e 16.457 m² de área construída. Desta, 4.544 m² são de área administrativa; 10.652 m² de área pedagógica (salas de aula e laboratórios) e 1.260 m² de área esportiva.

A estrutura física do campus é composta por um auditório (o Salão Andrés Lakatus, com capacidade para 120 pessoas); um bloco de salas de professores; 19 salas de aulas; nove laboratórios (Análises de Plantas e Solos, Controle de Qualidade de Alimentos, Produção Vegetal, Biologia Vegetal, Química, Química Enológica, Zootecnia, Informática e Desenho Técnico e Topografia); seis unidades zootécnicas (Bovinocultura, Caprinovinocultura, Apicultura, Suinocultura, Piscicultura e Avicultura); Fábrica de Ração; Escola do Vinho; Centro Vocacional Tecnológico (CVT) em Agroecologia; Setor de Agroindústria; Setor de Agropecuária; Núcleo de Arte e Cultura, Biblioteca, Restaurante Institucional, Residência Estudantil e Ginásio Poliesportiva.

Atualmente, o campus oferece cursos nas modalidades Médio Integrado (Agropecuária), Subsequente (Agricultura, Agroindústria e Zootecnia), Superior (Bacharelado em Agronomia e Tecnologia em Viticultura e Enologia) e Pós-Graduação (Manejo de Solo e Água), além cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Além de formar profissionais para o município de Bela Vista, o *campus* também beneficia municípios do seu entorno bem como alguns municípios do estado vizinho.⁵

Breve histórico IF3 – Campus C

O *Campus C* começa a ganhar forma a partir do projeto de lei de um deputado federal, no ano de 1984. Tal projeto autorizava a implementação de uma Escola Técnica Federal na cidade de Calmaria. Assim, uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do CEFET (hoje IF2) teve sua criação autorizada em 20 de março de 1989 por Lei Federal, durante o governo do presidente José Sarney. O terreno onde a sede do *Campus C* seria instalada foi doado em 1987 pela Lei Municipal e suas obras se iniciaram em 1989, porém, foi somente no ano de 1994, que esta foi inaugurada como Escola Técnica Federal de Calmaria - ETF de Calmaria. Primeiro, o ministro da Educação e do Desporto Murílio de Avellar Hingel autorizou o funcionamento da UNED por meio de Portaria de 1994; depois, o primeiro diretor-geral da instituição foi designado no mesmo ano e, por fim, foram abertos os primeiros concursos para ocupação dos cargos técnico-administrativos da UNED e para suas vagas de magistério sendo estes realizados em abril 1994 e homologados em novembro do mesmo ano. Assim, o *campus C* foi inaugurada em dezembro de 1994 quando o Instituto ainda era denominado Escola Técnica Federal. A Unidade de Ensino Descentralizada, como era inicialmente chamada, foi criada para atender as necessidades da região, dentro da perspectiva de interiorização da educação profissional. O município de Calmaria foi a

⁵ Histórico disponível no site do IF2, *campus B*.

segunda cidade do estado a receber um campus do IF3.

O município de Calmaria possui área de 565,896 km², população de 58.446 habitantes e densidade demográfica de 103,28 hab/km². Sendo considerado o sétimo maior município do estado em termos de população.

O *Campus* do IF3 em Calmaria tem contribuído para a transformação da realidade social, não só da cidade em que está instalado, mas de toda a região. Em pouco mais de duas décadas de existência, centenas de profissionais foram capacitados pelos cursos técnicos, desde o primeiro de Agrimensura até os atuais de Informática (Integrado ao ensino médio), Eletromecânica e Edificações (Integrados e Subsequentes ao ensino médio), além do Técnico em Meio Ambiente (Proeja).

Nos últimos anos, através dos cursos superiores de Tecnologia em Automação Industrial e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Matemática e os Bacharelados em Engenharia Civil e Engenharia de Controle e Automação, a mão de obra qualificada formada pelo IF3, no coração do sertão, tem garantido seu espaço em todo o Brasil e até fora dele⁶.

Diferentemente dos outros *campi* aqui caracterizados, o campus C do IF3, não tem sua origem na área agrícola. O IF3, do qual o *campus* faz parte, surge no governo Nilo Peçanha, a partir do Decreto do 7.566/1909 que cria as Escolas de Aprendizes e Artífices, funcionando inicialmente no prédio da Polícia Militar, "...ofertando cursos que ensinavam técnicas nas áreas de alfaiataria, encadernação, sapataria, marcenaria e serralheria" (Monteiro & Cruz, 2021, p. 15).

⁶ Histórico disponível no site do IF3, *campus* C

Capítulo I - Crise estrutural do sistema capitalista e mudanças no trabalho

Nesta seção serão realizadas reflexões sobre as implicações da crise do capital na reestruturação das relações de trabalho, conduzindo-as para uma precarização das condições em que ocorrem as atividades laborais, em especial, no que concerne às perdas dos direitos trabalhistas, seja pelo viés das reformulações nas leis de proteção ao emprego ou seja pelo receio de perder o posto de trabalho, conduzindo diversas categorias laborais à subsunção real e formal do trabalho cada vez mais desregulamentado e degradante.

1.1 A nova ordem do capital mundializado

Segundo Stoffaës (1991), a *nova ordem do capital mundializado* é um fenômeno de deterioração progressiva do acúmulo das taxas de lucro que reporta à década de 1970, cujo processo foi se intensificando ao longo das décadas seguintes por sucessivas crises dentre as quais o autor destaca:

Agosto de 1971, com a declaração de inconvertibilidade em ouro do dólar; Outubro de 1973, com o primeiro choque petrolífero; Outubro de 1979, com a aplicação de uma política monetária radical pela Reserva Federal dos Estados Unidos; Fevereiro de 1981, com o anúncio do programa Reagan; Agosto de 1982, com as medidas de emergência tomadas para evitar a bancarrota do México. (Stoffaës, 1991, pp. 64-65)

A sucessão dessas crises, embora intensa e perene, não ocorreu de forma brusca, dando margem ao surgimento de ações que impulsionaram a recomposição do capital. Tal capital foi denominado por Wallerstein (1987) de economia mundial e por Chesnais (1995) de globalização da mundialização do capital, no qual surgem possibilidades de aumentar as taxas de lucro sem que elas tenham vindo diretamente da produção material de bens.

Harvey (2008) denomina esse processo de uma nova forma de “acumulação por espoliação” através do qual as expensas da crise são custeadas pelas parcelas menos favorecidas da população, em um processo no qual o Estado é tornado pequeno para o trabalhador pobre, porém, agigantado para os setores produtivos, ao ser, o estado, responsável por criar um clima que favoreça

[...] aos negócios e aos investimentos, a difusão financeira, o papel de garantidor de última instância de grandes instituições financeiras, a transferência dos prejuízos privados para as contas públicas [...] os privilégios concedidos a grandes corporações [...] nas quais o Estado assume os riscos enquanto as empresas ficam com os ganhos, são alguns dos exemplos de práticas estatais neoliberais que se colocam do lado dos interesses capitalistas em detrimento dos direitos coletivos dos trabalhadores, do bem-estar da população e da proteção ambiental. (Harvey, 2008, pp. 80 - 91)

Assim sendo, a mundialização do capital é caracterizada por um conjunto de medidas tomadas para efetivar o processo de recomposição das *perdas* decorrentes da incapacidade de o sistema manter a exponência tendencial das taxas de lucro, conforme o desejado nos planos de crescimento econômicos das empresas e dos países.

Em decorrência da multiplicidade de ações que compõem as investidas para equilibrar as crises cíclicas da economia sistematizou-se, conforme figura 3, as principais características da mundialização do capital, que permitem explicar de forma didática as composições deste fenômeno:

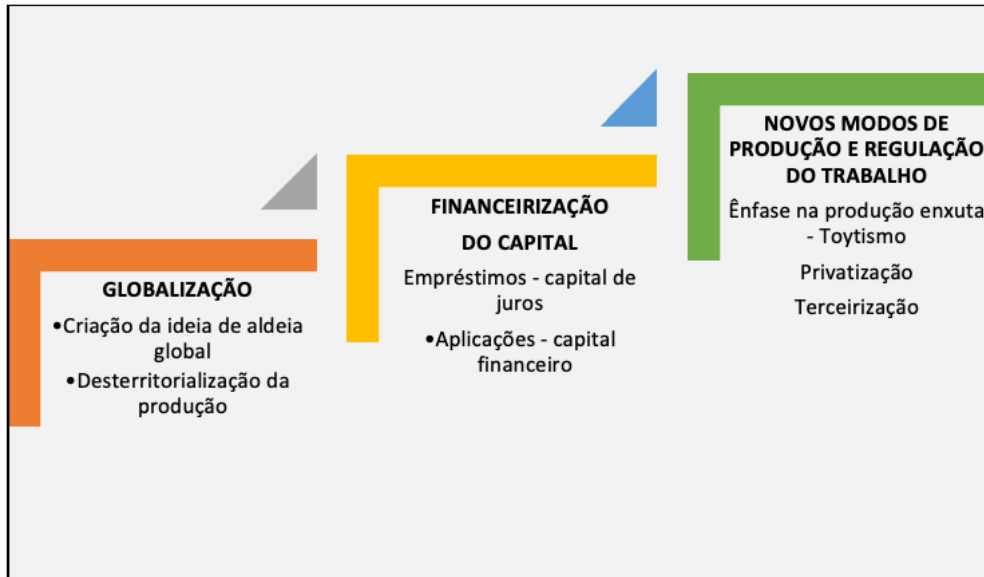


Figura 3 - Características gerais da mundialização do capital.

Fonte: Elaboração própria da autora (2020)

Ohmae (1988) considera a globalização como um fenômeno inevitável uma vez que as relações entre os países, ao longo dos anos, foram produzindo padrões culturais, econômicos, tecnológicos e de consumo que rompem com as fronteiras das nacionalidades.

Corroborando com Ohmae (1996), Hirst e Thompsom (1998) definem a globalização como o conjunto de processos que promovem a interconexão internacional do comércio (liberalização), investimento em comunicação entre as nações, sendo impensável a sociedade moderna se isolar em economias fechadas.

Com uma visão bastante otimista da globalização, Vieira (1999) afirma que ela pode criar uma cidadania com proteção transnacional, possibilitando a participação na comunidade política mundial; enquanto Habermas (2000) trata o assunto como experiência democrática cidadã pós-nacional devido às interconexões por meio das tecnologias da informação.

Na mesma vertente, Zolo (2005) defende que a globalização do planeta não é mais uma utopia, pois haverá um amálgama entre cidadania a nacional e cidadania cosmopolita que formarão um *continuum* social e político.

De forma que haveria a criação de uma aldeia global, cada vez mais humanitária, o que nos direcionaria, conforme definiu Scholte (2000), para a desterritorialização, supraterritorialização ou transplanetarização entre os países, a ponto de ser possível atribuir a transformação espacial do globo, em decorrência *do estreitamento entre as fronteiras geográficas*, que deixam de ser físicas para serem virtuais e facilmente aproximadas.

Esse potencial humanitário e civilizatório da globalização fundamenta-se na concepção de que a interconexão entre os países, com relações cada vez mais estreitas propiciará a manifestações de relações mais equânimes, multiculturais e de respeito aos direitos humanos universais.

Ianni (2001, p. 119) apresenta a metáfora de Babel e Atlântida, afirmando que a “noção de aldeia global” pode até “ser vista como uma teoria da cultura mundial, entendida como [...] universo de signos [...] que povoam o modo pelo qual uns e outros situam-se no mundo, ou pensam, imaginam, sentem e agem”; não para corroborar com a utopia da “aldeia global”, mas para ponderar que ela possui um potencial civilizatório ocidentalizado que finda por massificar as culturas mundiais e “tudo tende a tornar-se representação estilizada, realidade pasteurizada, simulacro, virtual” (Ianni, 2001, p. 122).

Analisando as implicações da globalização sobre as relações de poder entre os países, Harvey (2000) argumenta que dentro da dinâmica de acumulação do capital e da luta de classes, a globalização tende a suprimir as minorias e imprimir aos países menos desenvolvidos a intensificação da exploração, por meio da desterritorialização da produção e da liberalização do comércio.

No que concerne à desterritorialização da produção, Haesbaert (2004) define-a como um processo de perda forçada e violenta de territórios físicos, econômicos, simbólicos. Fernandes (2008) caracteriza-a como uma perda de controle das populações dos espaços que lhes são originários. Tauan (1980) considera-a como uma quebra de vínculo entre o indivíduo e seu território. Canclini (1997) denomina a desterritorialização como um hibridismo das identidades culturais com potencial de tornar as sociedades cada vez mais homogêneas, em especial, como decorrência da intensificação do uso das tecnologias da informação.

Dessa forma, um mundo globalizado tende a estreitar as fronteiras, superando as barreiras físicas pelo intermédio das tecnologias digitais, o que resulta em um processo de pasteurização das diferenças culturais entre os países.

Do ponto de vista da produção, a desterritorialização é caracterizada pela transferência da produção industrial de uma localidade para outra (entre regiões ou estados nacionais ou pela transnacionalização), em que fica no local de origem a concepção intelectual do produto, enquanto sua

manufatura é realizada em territórios mais atrativos para o capital por ter legislação trabalhista, ambiental, incentivos fiscais etc. mais brandas e flexíveis.

Desse processo se compreende que a globalização e a desterritorialização efetivam a utopia de aldeia global, acirram as desigualdades de desenvolvimento econômico e social entre regiões e países, visto que emergem *ilhas territoriais* caracterizadas por uma intensa modernização científica e tecnológica, enquanto outras se tornam simulacros que sustentam o Éden⁷ da revolução industrial.

Portanto, a desterritorialização não se dá no sentido de procurar força de trabalho mais qualificada ou lugares em que a ciência e tecnologia estejam mais desenvolvidas, pode significar exatamente o contrário;

[...] o custo de produção, associado ao desenvolvimento de novas tecnologias e a configuração de um ambiente de proximidade geográfica e organizacional, bem como a conformação de redes técnicas materiais e imateriais, são fatores que contribuem para o entendimento da distribuição das atividades produtivas pelo território. Desse modo, a mobilidade, no período da globalização, devido ao desenvolvimento dos sistemas de transportes e comunicação, pode ser tanto das atividades como também da força de trabalho. Assim, as empresas, principalmente aquelas que não exigem mão de obra especializada em todas as etapas do processo produtivo, tendem a buscar lugares possíveis para alcançar maiores rentabilidades e vantagens para obtenção da mais-valia. (Sposito, 2015, p.133)

O território é apenas o espaço onde ocorrem as relações de transferência, pois o processo de movimentação é o que importa verdadeiramente ao capital. Não é relevante saber se um produto foi manufaturado na China, no Brasil, nos Estados Unidos (e muito menos em que estado/município desses países). É preponderante saber o que esses espaços têm a oferecer de vantajoso e, tão logo cessem as vantagens, há nova locomoção em uma ação predatória sem precedentes quando comparada às formas de acumulação capitalistas tradicionais.

Segundo Antunes e Alves (2004, p. 341), com “a reconfiguração, tanto do espaço quanto do tempo de produção, novas regiões industriais emergem e muitas desaparecem, além de inserirem-se cada vez mais no mercado mundial”, pois não importa onde se produz e em que condições isso ocorre, ou seja, as consequências da desterritorialização ou transnacionalização do capital, são insignificantes ante o lucro que elas podem acumular.

[...] na década de 1990 o que marca a estratégia dos grupos transnacionais é a busca permanente de se livrar dos investimentos de longa duração, ganhando flexibilidade para explorar oportunidades lucrativas. Isso faz com que as grandes corporações, num movimento desenfreado, operem ‘deslocalizações’ de suas atividades, inclusive de sua capacidade produtiva, para qualquer lugar do

⁷ Analogia ao filme *Metrópolis*, lançado em 1927 (Fritz Lang) que narra a história de uma sociedade futurística, subdividida em duas realidades: o Éden (paraíso da ciência e tecnologia) e o subterrâneo (onde vivem os trabalhadores braçais) em condições insalubres e degradantes.

planeta, sempre que isso for visto como uma possibilidade de redução de custos. (Antunes & Silva, 2004, p. 341)

Desse processo decorre uma industrialização periférica e desigual, que nada se assemelha com a ampliação da melhoria das condições econômicas e sociais dos lugares para os quais as empresas são deslocadas. Sob a intenção dos ganhos imediatistas, mesmo que pauperizados, os territórios *receptáculos* desses investimentos *leiloarão* condições para atrair o capital (incentivos fiscais, subsídios estatais, flexibilização de tudo o que for possível), visto que, enquanto durar a permanência da planta de fábrica, haverá geração de renda, empregabilidade e potencialidade para os mercados locais e regionais.

Dito isso, é possível ponderar que a globalização corresponde a uma face contraditória dos *novos padrões de acumulação do capital*, pois a utopia de aldeia global e humanitária se dissolve quando se analisam os efeitos perversos das formas de exploração predatória dos espaços geográficos e da força de trabalho ocasionadas pela desterritorialização da produção.

Contudo, vale ressaltar que a transferência de plantas fabris pelo globo é dependente da construção de um *novo padrão civilizatório*, não pelo viés humanitário, mas pela necessidade de homogeneizar os processos de produção, os quais requerem trabalhadores aptos a seguir parâmetros comportamentais similares, seja em um planta de fábrica na Nação/Estado origem, seja em uma célula deslocada para um território remoto.

Assim, faz parte do processo de globalização homogeneizar, padronizar, fazer imitar a cultura, o *modus operante* de vivência e obediência, que serão traduzidos como *competência* profissional, imprescindíveis para que o trabalhador se transforme em uma espécie de *operário universal* moldável e adaptado às situações laborais dessas empresas desterritorializadas e transnacionalizadas (mesmo que se tratem de negócios locais/regionais), mas que passaram a imitar a gestão empresarial para se manterem competitivas no ramo em que atuam. Tendo em vista a dimensão das transformações nos modos de produção e no comportamento laboral do trabalhador, será dedicado uma seção especial para refletir sobre o assunto, o que permite avançar sobre mais uma dimensão da globalização: a financeirização do capital.

Ora, se uma planta de fábrica inteira muda de território, que dizer das transferências do dinheiro enquanto possibilidade de transnacionalização do capital? O entendimento da questão perpassa pelos hiatos entre os setores produtivos de mercadoria e o capital financeiro (que adquiriu relativa *autonomia*), denominados por Dumènil e Lévy (2004) de “hegemonia das finanças”, na qual se produz riqueza a partir de um “capital fictício” altamente especulativo (Mcnally, 1999).

Chesnais (2018, p. 01) compreende que as finanças ocupam um lugar central no capitalismo contemporâneo, embora reconheça que o uso do termo financeirização é utilizado em diferentes acepções, mesmo quando se trata de teóricos marxistas. O autor explicita que usa o termo apontando-se na Quinta seção do livro III do Capital e se “centra sobre a empresa econômica e política do capital de empréstimo e do capital portador de juros”.

Assim sendo, os “grandes bancos, as grandes companhias de seguro, os fundos de investimento e as tesourarias dos grandes grupos industriais” fazem a moeda se valorizar sem passar pela esfera da produção, apenas circulando entre os mercados financeiros, por meio dos intercâmbio dos títulos da dívida pública e ações (Chenais, 2018, p. 02).

O capital de juros e o capital fictício não se confundem, pois no primeiro as aplicações ainda se vinculam ao sistema de produção de mercadorias (por exemplo, empréstimos para abertura, manutenção e aperfeiçoamento de empresas). Nesse esteio, os “direitos de saque dependem da produção e da realização de mais-valia em quantidade suficiente” (Chenais, 2018, p. 03) para atingir as metas de crescimento econômico. Com tudo, o redirecionamento do capital da esfera produtiva para a esfera das instituições financeiras (bolsa de valores, por exemplo), promove a desaceleração da acumulação real enquanto a massa do capital fictício aumenta, por meio das operações especulativas.

Palludeto e Rossi (2018, p. 04) afirmam que a relação entre capital real, capital de juros e capital fictício não é de separação, mas de complementariedade; por isso, se contrapõe, às abordagens que desvinculam totalmente o “vinculado à sua maior ou menor correspondência com o capital efetivamente investido no processo produtivo”.

Segundo esses autores, o capital fictício é representado pelos direitos contratuais transacionáveis que possui três atributos: a renda futura, os mercados secundários e a inexistência real. A expectativa de renda futura é gestada, inicialmente, no processo de empréstimos a juros para aplicação no processo produtivo. Ocorre que é preciso haver expectativa por parte do concedente e do receptor de que o capital investido se converterá em mais lucros. Existe uma busca por *segurança nos investimentos* e conforme ela aumenta ou diminui, entram em jogo as especulações do mercado. Expectativas altas têm potencial de alavancar bolsas de valores, enquanto as baixas de reduzi-lo. Por isso, Palludeto e Rossi (2018, p. 9-10) utilizam o conceito de mercado secundário para esclarecer o conceito de capital fictício. O mercado secundário não existe no crédito convencional, pois “o contrato de crédito não é transferível [...] o capital emprestado corresponde ao valor que está no contrato e que será reembolsado no vencimento do mesmo com o acréscimo dos juros”.

Já no mercado secundário, abre-se espaço para que o portador de títulos financeiros reajuste o valor e transfira as dívidas para um terceiro, ou seja, operações de crédito convencionais vão sendo transformadas em capital fictício, em um processo de securitização financeira.

As duas primeiras propriedades não são suficientes para a caracterização do capital fictício, uma vez que também podem caracterizar o capital real. Uma máquina, por exemplo, também está associada a uma renda futura e também pode ser negociada, ou revendida, em mercados secundários onde seu preço dependerá de capitalização que expressa sua capacidade de geração de renda futura. O capital real, em geral, pode ser revendido e reprecificado, ainda que este processo seja mais custoso justamente pela baixa liquidez que possuem, quando comparada à dos títulos financeiros de modo geral. Dito isso, a última propriedade do capital fictício destaca a sua natureza puramente financeira, esse não existe como capital real e se apresenta como uma multiplicação de valores que corresponde a transformação de fluxos de renda futura em mercadoria. (Palludeto & Rossi, 2018, p. 04)

Depositam-se expectativas futuras no retorno financeiro das arrecadações do Estado, na variação da taxa de juros e do câmbio com o fito de aumento dos lucros sem que os securitários da transação estejam envolvidos no processo de produção.

Do ponto de vista dos estados nacionais, a financeirização gera valores relativos, pois o capital sofre variações conforme as avaliações das agências de risco-retorno que consideram os riscos relativos à instabilidade econômica, financeira e política. Ou seja, a avaliação não envolve apenas a questão do capital em si, mas das condições de um determinado Estado sustentar as condições acúmulo do capital (reservas internacionais, política fiscal, solidez na economia, estabilidade política, fatores sociais - liberdade de imprensa e distribuição de renda).

Esses itens podem variar conforme os indicadores Risco País e conforme o aumento dos riscos, mais fuga dos capitais estrangeiros que tendem a investir em países de mais segurança, impactando nas economias locais e tornando os países e empresas menos desenvolvidos cada vez mais dependentes de avaliações favoráveis para manter os investidores. Ademais, ocorrem investimentos em países menos desenvolvidos a título de concessão de empréstimos a juros altíssimos que acirram ainda mais a exploração e as desigualdades sociais entre as fronteiras intercontinentais.

Com a emergência do mundo globalizado, as avaliações de risco se desterritorializam no tempo e no espaço, impondo que os países mais pobres receptores dos empréstimos se adequem à lógica da lucratividade da fração dominante internacional. Para Nóvoa e Balanco (2013, p. 96), a financeirização interfere tanto na vida social (capitaneia-se recursos da seguridade social, dos salários, das poupanças, da saúde, da educação etc., para investir no mercado financeiro, seja por meio de cobranças das taxas bancárias, seja por meio da retenção temporária para aplicação) quanto na vida

individual, alterando os hábitos do indivíduo comum, levando-o a assumir riscos financeiros: empréstimos para aquisição de bens móveis e imóveis, participação modesta em fundos de pensão, investimentos no mercado, investimento em renda fixa, poupanças forçadas etc.

Assim, a incapacidade de exponenciar o lucro em períodos de crise externaliza a face perversa do capital que, para saciar a avidez, promove, por meio da financeirização do capital, a corrosão de condições dignas de vida, ao retirar direitos essenciais do cidadão.

No livro *Direita para o Social e Esquerda para o Capital*, um conjunto de autores, sob orientação de Neves (2010), faz um estudo detalhado desse processo de corrosão, afirmando que há uma tendência em restringir a intervenção do Estado na economia, em especial, no que concerne à fixação das leis que garantem os direitos sociais (trabalho, saúde, educação, segurança pública etc.), uma vez que elas, segundo economistas neoliberais, impedem a iniciativa privada de agir livremente e oneram os cofres públicos, ao colocar o Estado como provedor de serviços públicos e gratuitos.

Assim, parte do processo de diminuição do tamanho do Estado ocorre pela transferência de suas responsabilidades para o setor privado, em um processo de mercadorização da saúde, educação, cultura e pesquisa científica que são efetivados como bens passíveis de exploração de lucro. Ou seja, os direitos sociais são tornados objetos a serem vendidos e comprados, em uma perversa lógica de acesso conforme o poder aquisitivo dos diferentes grupos sociais.

1.2 Reestruturação produtiva

Nas seções anteriores foi explicitado como a globalização e a financeirização do capital contribuem para estruturar um novo modo de acumulação e recompor as frações perdidas das taxas de lucro crescente; essa parte do trabalho dedicar-se-á a tecer considerações sobre a reestruturação da produção e do trabalho como mais uma tentativa de ascender o crescimento econômico em tempos de crise.

O processo de reestruturação produtiva se interliga aos fatores de globalização e financeirização do capital apontados até aqui, mas se configura como um capítulo à parte, pois evidencia os ajustes nas plantas de fábrica, no direcionamento das relações patrão/empregado, na flexibilização dos direitos trabalhistas, na criação de células de produção em detrimento do trabalho fragmentado em linhas de produção, enfim, na produção enxuta, flexível e altamente controlada pelos processos de gerencialismo do trabalho fabril.

A reestruturação do processo fabril é inspirada em um conjunto de experiências advindas de diversas plantas de fábrica em torno do globo, tais como: combinação do fordismo/taylorismo com o toyotismo, volvismo e a uberização. Apesar de podermos incluir outros modelos produtivos, esse trabalho limitar-se-á a esses três exemplos, visto que dão conta de apresentar um panorama geral da situação da mundialização do capital.

O taylorismo/fordismo corresponde a um padrão mais tradicional de produção que se funda na expectativa do lucro como decorrente da massificação da manufatura e na expectativa de estímulo ao consumo para atingir taxas de lucro desejáveis.

A empresa é estruturada de forma verticalizada na qual os gerentes de produção são especialistas em engenharia de produção e definem o quê, como, quando e em que circunstâncias a manufatura vai ser processada. Os funcionários têm pouquíssima participação, dado que existe uma divisão clara do trabalho (manual e intelectual) e o operário é assemelhado a uma peça de processo de produção, que deve reconhecer o seu papel e executá-lo, sem questionamentos.

Embora haja uma clara distinção entre operários de chão de fábrica e equipe gestora, o binômio taylorismo/fordismo se consolidou ante às políticas de pleno emprego (baseadas no keynesianismo) e, como necessitava de profissionais altamente especializados em determinadas etapas da produção, favoreceu a constituição das categorias profissionais que podiam reivindicar salários, condições de trabalho (salubridade, periculosidade etc), favorecendo a organização dos trabalhadores em sindicatos e associações conforme *savoir faire* que os caracteriza como uma categoria profissional.

Apesar das críticas ao taylorismo/fordismo, foi essa estrutura que favoreceu a organização os agrupamentos dos trabalhadores por categorias profissionais, fazendo emergir a coalisão em sindicatos capazes de parametrizar as remunerações, os direitos e deveres da relação estabelecida entre patrões empregados.

Se há críticas quanto à mutilação do *savoir faire* do operário que fica *preso* a uma única célula produtiva, que lhe impede de ter uma visão ampla do processo produtivo, por outro lado, essa fragmentação torna o trabalhador especialista (*expert*) naquilo que faz. Ele passa a incorporar o saber não apenas por manipular as máquinas, mas sobretudo, por ser capaz de refletir sobre os desafios que são impostos pela ação que realiza.

Ou seja, por mais que houvesse a brutalidade da exploração do trabalho, a *expertise* dos saberes construídos no chão de fábrica *escapava* ao domínio dos gerentes de produção, e a tão sonhada

separação entre corpo e mente, trabalho manual e intelectual, resistiam e teimavam em se religar (de alguma maneira) no cotidiano laboral.

De tal forma, o taylorismo/fordismo fez emergir possibilidades de contradição ao buscar o controle total do processo de produção e a fragmentação do trabalhador, contudo, margeando o surgimento de profissionais altamente especializados, capazes de avaliar os descompassos entre as determinações dos gerentes de produção e a prática vivida no chão de fábrica, levando-os a notar que, em muitas circunstâncias, era dos operários que surgia parte das soluções para tais problemas.

Esse modelo finda por propiciar a organização dos trabalhadores e sindicatos conforme o *savoir faire* que dominam e, em maior ou menor grau das limitações impostas pelo Estado, tais trabalhadores se sentem parte de um grupo: soldados, vigilantes, operários fabris (com estratificação conforme ramos), etc. Essa configuração facilita a agremiação dos trabalhadores em sindicatos e associações para lutarem por seus direitos.

Os sindicatos e agremiações não são desejados pela classe empresarial, pois não consegue controlar a adesão dos trabalhadores, o que dificulta a criação e efetivação de mecanismos de fragmentação, imprescindíveis para minimizar as resistências às perdas sucessivas dos direitos.

O modelo de produção em massa fordista foi universalizado e combinado com as técnicas de administração científica tayloristas, ao passo que foram ampliados diversos direitos sociais, o que suavizou temporariamente o conflito inerente à relação capital-trabalho até a crise de seu padrão de acumulação [...]. O Estado arrecadava os impostos e assegurava certos direitos trabalhistas, o patronato se comprometia com o pagamento dos altos salários inspirados no modelo produtivo de Ford e os trabalhadores suportavam as formas fordistas-tayloristas de exploração do trabalho. (Batista, 2001, p. 5)

Contudo, essa pretensa *proteção* do trabalhador não representa uma vitória e um respeito pelo *savoir faire* do operário, pois ocorre um cinismo brutal da sociedade americana:

[...] desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. Mas, na realidade, não se trata de novidades originais, trata-se somente da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, fase que é apenas mais intensa do que as precedentes e manifesta-se sob formas mais brutais, mas que também será superada com a criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos precedentes e, indubitavelmente, superior. (Gramsci, 2001, p. 397)

Os *novos modos de produção* com vistas à recomposição dos limites da produção em massa evidenciaram a incapacidade de o taylorismo/fordismo continuar expandindo a capacidade de lucro em tempos de crise, ou seja, o cerne da reestruturação produtiva não é, em primeiro momento, a

necessidade de mudar o perfil do trabalhador, mas uma luta incessante para identificar meios de lucrar mais.

Assim, o *obsoletismo* do taylorismo/fordismo não era o obsoletismo da competência laboral do trabalhador, mas a incapacidade de crescimento incessante. De tal forma, foram as mudanças na produção que passaram a exigir o *novo perfil laboral*, muito menos pela ausência de qualificação técnico-profissional e muito mais para gestar na mente dos trabalhadores os ajustes psíquico-comportamentais imprescindíveis aos *novos e incertos* tempos de mudança nas relações entre patrões e empregados, ou seja, mais uma vez a classe operária é convocada a *arcar com os prejuízos* da classe empresarial.

Parte da reestruturação produtiva e, mais conhecida, ocorre pela combinação do taylorismo/fordismo com o Toyotismo, cujo principal objetivo era impor um comportamento fabril que fosse capaz de:

[...] mascarar e subverter a luta de classes a uma ‘ficção’ da esquerda marxista. Incorporando os conhecimentos da administração científica às correntes comportamentais da psicossociologia, apropriaram-se da subjetividade da força de trabalho como forma de internalizar na “alma” do trabalhador a suposta relação de cooperação e interesses comuns entre “patrão e empregado”. (Batista, 2013, p. 09)

Portanto, modificam-se as estratégias de produção dos bens, mas mantêm-se intactas as relações de domínio entre patrões e empregados, entre equipes de planejamento e execução. Dentre os principais ajustes do Toyotismo, modelo japonês, no processo de produção, destaca-se a inserção da microeletrônica no maquinário.

Segundo Albano (1999, p. 73), no Toyotismo, o maquinário passou a utilizar microprocessadores de alta precisão de programação que possibilitaram operar várias funções ao mesmo tempo, assim como uma mesma base de automação foi aplicada a diferentes tipos de máquina: “prensas, extrusoras, injetoras, impressoras, costuradoras, embaladoras, etc., serão todas elas passíveis de automação flexível”. Associados a esse processo, grandes empresas incorporaram braços mecânicos às máquinas que executam trabalhos perigosos e insalubres, cujos sensores são dotados de Inteligência Artificial capazes de antecipar, parar e até mesmo *solucionar* problemas que no modelo taylorista/fordista dependeriam, para solução, de um contingente significativo de trabalhadores. Tudo isso por que *softwares* e possantes redes de transmissão de dados processam informações com base na microeletrônica e, tudo o que antes “exigia o processamento operacional humano, inclusive boa parte do processamento decisório, torna-se passível de processamento computacional” (Alban, 1999, p. 74).

Se do ponto de vista do maquinário essas foram as principais *inovações* da empresa toyotista, do ponto de vista da gestão da produção, foram necessárias adaptações no gerenciamento fabril para fazer com que operários e engenheiros de produção se ajustassem a paradigmas de uma pretensa gestão mais humanizada e democratizada. A implementação dos Círculos de Controles de Qualidade (aplicação do sistema *just in time* – produção por encomenda para atender aos *gostos do cliente*, aplicação do método *kanban* e incorporação das ideias dos trabalhadores ao processo de produção) aparentam que as decisões são tomadas de forma coletiva, quando na verdade existe uma falsa ideia de participação.

Por ser organizado com base na pseudoparticipação do trabalhador, a empresa requer que o operário, que antes apenas obedecia ordens, seja capaz de dedicar-se integralmente ao processo de produção, com interesse em contribuir para resolver problemas de execução da produção, por meio da socialização de ideias que possam contribuir para agilizar e diminuir os custos de produção.

Portanto, o modelo toyotista passa a requerer que o profissional desenvolva competências para trabalhar em equipe, em especial, que esteja disposto a exercer funções multifuncionais e pluriespecializadas, ou seja, ao invés de ficar fragmentado por um saber especializado, passa-se a cobrar o domínio de vários conhecimentos, com vistas ao aproveitamento maximizado da força de trabalho, ou seja, que ela seja capaz de mobilizar-se em diferentes setores de forma polivalente.

Portanto, o conceito de profissional competente incide mais sobre os processos comportamentais do trabalhador do que pelo domínio de um saber especializado, ampliando as formas de controle despótico sobre o trabalho.

Por fim, quando se busca esse perfil de novo profissional, busca-se alguém disposto a viver na incerteza e a ocupar todo o seu tempo com trabalho extra, que não vai ser remunerado e nem reconhecido, muito menos o coloca como uma categoria especializada no exercício de uma função. No novo mercado laboral, espera-se um trabalhador polivalente, com disposição para aceitar as condições que o mercado lhe ofereça, por mais indignas que elas possam ser.

Por isso, é possível fazer um comparativo entre as formas de contratação do trabalhador no século XIX no qual operário ia ao mercado vender sua força de trabalho despojado de qualquer saber especializado; no Século XX ele precisa ser especialista em uma área, o que o torna um profissional com *savoir-faire*; já no século XXI não basta ser muito bom no que faz, é imprescindível e indispensável ser competente e habilidoso para mobilizar saberes de diferentes áreas; ele só será atrativo para o capital se desenvolver esse perfil laboral e sua permanência dependerá da atualização constante de tal comportamento.

Analisando as limitações do Toyotismo de forma crítica, observam-se restrições que o olhar demasiado otimista se nega a admitir. Quando o sistema foi implantado, as empresas ainda possuíam uma organização gerencial típica da “família tradicional nipônica”, sendo permeada pelos códigos de fidelidade e, em honra, não se “abandonava o clã”. Contudo, os avanços dos meios telecomunicacionais e o contato entre culturas faz surgirem “rachaduras ameaçadora para a sobrevivência desse sistema”, principalmente, no que diz respeito à convivência com as pressões para redução de custos e as dificuldades de atingir as margens de lucro impostas. Assim, a “mudança sensível dos padrões comportamentais e culturais, o surgimento de novas atitudes e expectativas em relação à vida e ao trabalho complementariam um quadro potencialmente perigoso” (Wood Junior, 1992, p. 14).

[...] Embora os japoneses estivessem aparentemente mais preocupados com os trabalhadores e conhecessem melhor suas motivações, os objetivos que buscavam não haviam realmente mudado. Para despertar reações positivas em favor das metas da empresa concebiam o trabalhador como um ser reativo, seu objetivo principal era ajustar os indivíduos aos contextos de trabalho, e não ao seu crescimento individual. O resultado final da utilização maciça de ‘relações humanas’ era a inserção total do indivíduo na organização transformando-o no homem organizacional com visão global do processo, mas decisão limitada- (Bueno & Oliveira, 2009, p. 11)

Se o envolvimento do trabalhador no Toyotismo é mais decorrente de um fator cultural do que gerencial, pode-se atribuir ao Volvismo os esforços para gestar no ambiente empresarial técnicas de sociabilidade (vinculadas à psicologia) com o fito de forjar um novo comportamento laboral fundado na responsabilidade, flexibilidade e participação ativa.

O Volvismo é um modelo sueco, relacionado à quarta geração da racionalização do trabalho cujo modelo de produção está fundamentado na teoria de sistemas e subsistemas que se interrelacionam com vista a atingir a meta: a sobrevivência e o lucro da empresa. Conforme Apolinário (2015), o objetivo é que os subsistemas (ambiental – competidor, sindicatos, clientes, governo, comunidade etc.), por meio da aplicação de técnicas psicossociais, encontrem meio de trabalhar em conjunto, superando desafios e conflitos, ou seja, atingindo *consensos (congruências)*, a fim de identificar e corrigir as disfunções do sistema.

Afirmar-se-ia que existe um subsistema social (ambiente – que precisa ser planejado/manipulado) a fim de que o subsistema técnico (potencial) seja bem utilizado, transformando uma potência em realidade. Mas qual a força motriz, que transforma potência e força? A resposta é a ação humana! Para Wood Junior (1992), o volvismo faz surgir no operário o *homem reflexivo*:

[...] criado nos sistemas produtivos modernos [...] é caracterizado em uma organização do tipo cérebro, possui uma consciência ou capacidade crítico-analítica bastante desenvolvida em relação a sua existência e aos fatores relacionados, possui poder de voto, é sujeito ativo [...] e é polivalente em várias funções, o homem reflexivo é informado, possui bom nível de educação e alto poder de

aprendizado, resultando em crescimento individual. [...] o objetivo é dar a organização o máximo de flexibilidade e capacidade de inovação.

Do ponto de vista gerencial, o *volvismo* introduz a comunicação não-formal, incentivando a troca de *macetes/truques/dicas* para solucionar os problemas de produção e os níveis hierárquicos, em geral, se “reduzem a três níveis trabalhadores, gerentes de oficina e gerentes de planta” (Apolinário, 2015, p. 73).

O *otimismo exacerbado* que Wood Júnior (1992) deposita no *volvismo* é expresso pela concepção de que a própria empresa se transforma em um sistema inteligente, autônomo, em um espaço-temporal no qual não existem conflitos:

[...] o modelo de organização do futuro esteja ainda mais próximo de uma banda de jazz. Uma forma musical surgida no nosso século, caracterizada pela utilização de escalas africanas com harmonias europeias, pela pequena ou quase nenhuma importância do maestro – substituído pela primazia do senso comum, pelo pequeno porte, pela produção de uma música marcada pela existência de padrões mas com enorme espaço para a improvisação individual e coletiva, pela valorização dos músicos e, principalmente, pelo prazer da execução (Wood Júnior, 1992, p. 18).

O *volvismo* envolve uma psicodinâmica para subjetivar o trabalhador por meio de técnicas responsivas que agreguem três dinâmicas básicas: presença humana, estrutura da fábrica e organização do trabalho, para o qual se exige adaptações comportamentais, principalmente, no que concerne à polivalência e flexibilidade do trabalhador.

De fato, as condições pelas quais o *volvismo* se efetivou no país de origem (Suécia) eram muito diferentes das existentes em outros países centrais, quiçá, ao serem comparadas com a realidade de países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil.

Nesse contexto conjuntural, a *humanização* da gerência do trabalho *volvista* não se efetiva nas condições estruturais das empresas brasileiras, fica tão somente as cobranças pelo envolvimento do trabalhador, em última instância, limitando-se à expectativa de que ele *vista a camisa da empresa*, que ele *torne seus* os objetivos de alcance das metas de produtividade.

Outro modo de produção que precisa ser avaliado é a *uberização* do trabalho, que vai além da empresa (UBER), revelando uma tendência global do uso de plataformas digitais como mediadoras da relação patrão/trabalhador, sem que haja a efetivação de um vínculo de responsabilidades empregatícias formais.

A empresa-aplicativo cadastra um *interessado* em ocupar um posto de trabalho (a oferta de um serviço – entrega), contudo, o valor da entrega é determinada pelos entes aplicativo/consumidor, sem que o trabalhador *uberizado* possa opinar sobre as condições de entrega, ficando à disposição pelo

tempo determinado mediante seu cadastro na plataforma, ou seja, cobra-se uma disponibilidade “X” de tempo que é mapeada e gerenciada pelo aplicativo, contudo, o pagamento só é realizado mediante a quantidade de serviço prestado (entregas), se elas não existem, não houve trabalho, logo não há remuneração.

O motorista da Uber pode passar doze horas conectado ao aplicativo, inteiramente disponível ao trabalho, à espera de corridas; mas sua remuneração corresponde apenas à corrida que efetua, independentemente do tempo em que ficou conectado ao aplicativo (Machado, 2019). A incerteza é parte de seu cotidiano, passa a ser incorporada no gerenciamento de si, traduzindo-se em diferentes estratégias pessoais para a garantia da própria remuneração. (Abilio, 2019, p. 03)

Como não existem contratos de trabalho, os trabalhadores se cadastram como empreendedores individuais que não podem ser demitidos (pois não há registro profissional); mas existem metas de produtividade e satisfação do cliente, que quando não alcançadas podem gerar desligamentos da plataforma.

Segundo Franco e Ferraz (2018, p. 02), “...uma importante característica do trabalho uberizado é que o trabalhador assume a responsabilidade pelos principais meios de produção da atividade produtiva”. Ou seja, os instrumentos de trabalho são do próprio vinculado à plataforma (sua bicicleta, seu carro, sua moto, combustível, “seguro, manutenção do veículo e eventuais gastos com “agrados” aos clientes (água e guloseimas). O aplicativo não possui responsabilidades com aquisição, manutenção e custos decorrentes dos equipamentos, já que no Uber, o trabalhador é empreendedor de si mesmo.

[...] no novo contexto da Uber, o trabalhador deve ‘investir’ nos equipamentos e na maquinaria necessários à execução do trabalho de transporte de passageiros, de modo a tornar sua força de trabalho vendável. Esses equipamentos, portanto, em vez de capital constante do capitalista para a execução da atividade de transporte, tornam-se os instrumentos necessários para que o trabalhador possa continuar mantendo-se. O fato de a jornada de trabalho não ser previamente fixada não retira, assim, do capitalista o papel de comprador de força de trabalho, nem do trabalhador o papel de vendedor de força de trabalho, pois o que se altera é a necessidade de capital adiantado pelo capitalista. (Franco & Ferraz 2008, p. 850)

Assim sendo, o trabalho uberizado representa o empobrecimento do trabalhador, em especial, no que diz respeito à corrosão básica dos seus direitos: ele é um desprovido de direitos (não é capitalista, mas deve possuir os meios de produção - moto, carro, bicicleta -, assim como os insumos - gasolina, reparos no equipamento). Ele também não controla o tempo e o ritmo de trabalho, pois deve ficar à disposição do aplicativo conforme seu cadastro na plataforma. Não existem horas-extra, adicional de periculosidade (independente de onde esteja realizando o trabalho), não ganha bônus de produtividade, mas se não atingir as metas é punido. Ou seja, a uberização é uma nova forma de escravização moderna

sob o alibi de livre-escolha, por fim, um capitalista de si mesmo, ao qual é rei sem reino, pois o seu território é o da incerteza.

Portanto, é nesse contexto de um capital mundializado, marcado pela globalização, pela financeirização do capital e pela reestruturação produtiva que se assentarão as bases para efetivar os processos de precarização e intensificação do trabalho que, como já dissemos, ganha contornos perversos nos países em desenvolvimento, como é o caso brasileiro, em que essas prerrogativas se acentuam devido à historicidade caracterizada por uma elite rural escravocrata que se *arraigou* no capitalista moderno ávido por subcontratar e explorar força de trabalho de não-assalariado (pagamento em troca de casa e comida), semi-escravo ou quando muito remunerações parciais e fragmentárias.

A uberização não incide apenas sobre os trabalhadores de entrega pois, segundo Fontes (2017), este modelo atinge as cadeias produtivas agrícolas, o setor de confecção de roupas etc.

A utilização dos meios tecnológicos para mediar as ofertas de serviços pelos aplicativos como ocorre com o Uber favorece a precarização do trabalho pois cada vez mais cada vez mais o trabalhador se vê desprotegido, por não existir relações construídas entre ele, a empresa e o cliente: o único responsável por se salvaguardar é o ofertante do serviço que está na ponta da cadeia e, nesse sentido, a tecnologia é utilizada como mais um mecanismo de extração de direitos.

Tendo por base as considerações tecidas sobre os diferentes modelos explicitados, podemos sistematizar em um esquema as características principais dos modelos de produção apresentados até aqui, em especial, destacando aqueles que interferirão na dinâmica do trabalho e que se farão presentes na reestruturação do trabalho em geral e, posteriormente, na reestruturação do trabalho docente, conduzindo-o à precarização:

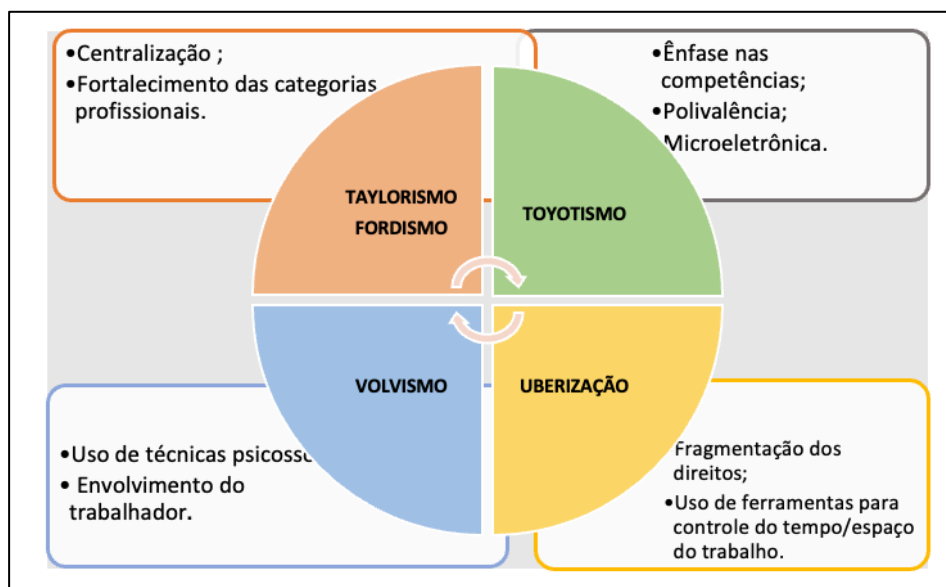


Figura 4 - Sistematização das principais características dos modelos de produção que afetam a organização do trabalho

Fonte: Elaboração Própria da Autora (2020)

Por isso, antes de iniciarmos a reflexão sobre a reestruturação produtiva no Brasil, é mister ponderar que nesse país a ela não ocorreu de forma homogênea a ponto de afirmarmos que há um cenário generalizado de empresas que romperam com os padrões tayloristas e fordistas, aderindo de forma ampla aos padrões de acumulação flexível, seja de base taylorista/fordista, toyotista, volvista ou uberizada.

Ainda no início das primeiras implantações do modelo flexível fora do Japão, Wood Júnior (1992) ponderava que o próprio Toyotismo não se reconhecesse quando aplicado fora do seu espaço de origem dada as adaptações do modelo conforme o tipo de empresa, o espaço geográfico e as políticas socioeconômicas que regem os arranjos produtivos locais, regionais e nacionais.

Tomaney (1996) ao pesquisar sobre a inserção desse modelo na Alemanha afirma que a teoria da especialização flexível, ou seja, a japonização da indústria é muito mais um recrudescimento das tendências de produção já existentes do que uma ruptura com o modelo fordista. Segundo o autor, as mudanças se dão mais no sentido de favorecer mudanças “equilíbrio de poder no local de trabalho e no mercado de trabalho a favor dos empregadores e não dos trabalhadores” (Tomaney, 1996, pp. 157–158, *tradução nossa*).

Ainda, segundo Tomaney (1996, p. 163), as relações de subordinação permanecem praticamente intocadas e, apenas, em certos casos é que a participação ocorre de forma horizontalizada,

coexistindo “níveis variados de controle gerencial”, de forma, que o autor pondera sobre a necessidade de analisar o fenômeno da produção flexível mais conforme a historicidade e espacialidade dos locais onde ocorre a manufatura do que em relação à implantação de novos modos de gestão em si.

No Brasil, Gorender (1997) afirma que os métodos japoneses foram introduzidos na década de 1980 de forma superficial, com ênfase nos Círculos de Controle de Qualidades (CQCs), porém, sem a implantação das equipes de trabalhos multifuncionais com *liberdade* para produzir alterações nas formas de manufaturar as mercadorias. Isso porque a cultura empresarial brasileira é marcada pelo despotismo e paternalismo que tutela a ação da força de trabalho, ao não haver confiança na capacidade do operário resolver problemas, uma vez que tal competência é creditada às equipes gerenciais. Outro fator impeditivo da implantação similar ao modelo japonês é decorrente do parco avanço científico e tecnológico dos anos 1980 e do histórico de o país não contar com investimentos nessa área, ou seja, consome-se, mas não se produz ciência e tecnologia de ponta.

Embora Gorender (1990) tenha afirmado que nos anos 1990 as empresas brasileiras, em especial as automobilísticas, começaram a implantar elementos do toyotismo de modo mais regular, pode-se inferir que existe bem menos *glamour* na qualificação e desempenho técnico especializado que se espera do trabalhador do que os apologistas da qualificação profissional tendem a enfatizar.

No sistema atual de produção, o trabalhador é, na grande maioria das vezes, simplesmente um executor de qualquer serviço que qualquer um poderia fazer. Não importa se o trabalho é intelectual ou braçal, com a implantação da informática e robótica, a maioria dos trabalhos são pré-determinados, restando pouco espaço para o exercício da inteligência e da criatividade. A tarefa do trabalhador é simplesmente operar máquinas que ditam o ritmo, ou suprir os computadores com os dados que estes exigem.

Para Minayo (2000), existe uma pressão imensa para que o trabalhador se qualifique para atender às demandas de mercado, embora reconheça que os benefícios decorrentes da alta qualificação, X aumento de remuneração, só ocorra para alguns estratos profissionais. Aos terceirizados e trabalhadores das empresas de pequeno porte “não corresponde à concepção de contratação de serviços especializados [...] a situação mais frequente [...] é que ela venha acompanhada de precarização, de informalização e de desqualificação”.

Hoje em dia vivemos um momento em que a luta dos trabalhadores integrados no mercado formal está fundamentalmente voltada para manter o conquistado; ou para negociar perdas aceitáveis. A ameaça do desemprego está sempre presente, dado o imenso contingente de mão-de-obra fora do mercado, com características e proporções muito diferentes do exército industrial de reserva das etapas anteriores do processo de industrialização. (Minayo, 2000, p. 420)

Assim sendo, a qualificação exigida para o *novo tipo* de trabalhador é mais centrada na conformação psíquica e nas técnicas de manipulação comportamentais do que centradas na construção de domínios técnico-, profissionais alicerçados no *savoir-faire* que pretensamente são apregoados como requisitos essenciais para lidar com as *novas formas de ciência e tecnologia* aplicadas ao processo de produção.

Diante do exposto, pode-se inferir que apenas uma parcela das vagas de trabalho existentes no país requer as competências típicas dos modos de produção de vertente toyotista, em especial, no que diz respeito às qualificações para lidar com os avanços da ciência e tecnologia pautados na microeletrônica. Tal fato é emblemático quanto à necessidade de aprofundar o debate sobre as reformas educacionais em relação à qualificação da força de trabalho brasileira ocorridas a partir dos anos 1990, pois a ênfase no discurso da relação desemprego e ausência de qualificação é uma realidade que se aplica apenas a determinados tipos de trabalho e trabalhadores, ou seja, está longe de representar a totalidade dos trabalhos existentes.

1.3 Formação para o trabalho no Brasil

De acordo com Lopes e Zaremba (2013), as interferências da reestruturação produtiva nas políticas públicas de educação se deram no sentido de introduzir a concepção da pedagogia das competências no cenário da formação do trabalhador. Para estes autores, a difusão da crise na educação corresponderia aos interesses de introduzir no sistema educacional a pedagogia das competências, com o objetivo de:

[...] reordenar conceitualmente e epistemologicamente a compreensão da relação trabalho/educação, desvirtuando o espaço das ocupações/empregos e institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e submetê-los internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novas identidades profissionais. (Lopes & Zaremba, 2013, p. 286)

De tal forma o principal intuito da reforma educacional foi ajustar a qualificação do trabalhador às demandas de mercado que tal fato tem como marco a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação n°. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Os Arts. 1º, 2º, 3º, 22 e 27 determinam que a educação escolar deverá “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” e ter como “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 1).

As especificidades da qualificação para o trabalho se tornam mais próximas das demandas dos setores produtivos, nos Arts. 35, 36 e 37 que tratam, respectivamente, do Ensino Médio (última etapa

da Educação Básica, que representa para uma parcela enorme da população jovem as primeiras tentativas de inserção no mercado de trabalho) e da formação técnico-profissional (também em nível médio).

De acordo com trechos desses artigos, os objetivos das etapas finais da Educação Básica, devem contemplar: “a preparação básica para o trabalho [...] de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996).

Assim, passa-se a buscar um modelo de educação centrado no conceito de competências, definido por Fleury e Fleury (2001), como a capacidade de:

[...] saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. Do lado da organização, as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo. (Fleury & Fleury, 2001, p. 187)

Esses autores, creditam ao desenvolvimento das competências o potencial de agregar valor econômico à organização e ao “valor social ao indivíduo, ou seja, as pessoas, ao desenvolverem competências essenciais para o sucesso da organização, estão também investindo em si mesmas” (Fleury & Fleury 2001, p. 194).

É essa visão *otimista* da competência profissional como *resgate* da empregabilidade e da valorização do humano como parte do processo de produção que vai ser inserida na legislação com as primeiras diretrizes curriculares relacionadas à implementação da LDB n°. 9394/1996 e, quanto ao Ensino Médio no (Parecer n°. CNE/CEB n°. 15, de 01 de junho de 1999). A propositura do parecer de “organizar o trabalho, imposto pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica”, a fim de desenvolver “competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras” (Brasil, 1998, p. 12).

Lê-se ainda no referido parecer,

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (Brasil, 1998, p. 13)

Esse Parecer n°. 15/1998 é representativo de como a pedagogia das competências se tornou um guia orientativo para a qualificação da força de trabalho, não apenas nos cursos técnicos, como

também na própria Educação Básica; em um nítido deslocamento do mundo empresarial para o ambiente escolar.

No âmbito educacional, destacam-se autores que defendem a importância de uma formação centrada nas competências por propiciar a possibilidade de enfrentar problemas por meio da mobilização de noções, conhecimentos, métodos e técnicas diante da necessidade de resolver problemas em situações específicas (Mello, 2002; Perrenoud, 2000).

Já autores como Ferreti (2003), Deluiz (2001) consideram que centrar a formação do jovem na pedagogia das competências indicam que as reformas promovidas na educação, diferente do que posto nos documentos oficiais, têm como missão privilegiar os interesses do capital e não da sociedade em geral, em especial, da classe trabalhadora.

É nesse contexto que serão observadas as fragilidades da ênfase dada ao papel da formação de competências profissionais como promessa de empregabilidade e de minimização do medo da classe trabalhadora de ficar sem renda; até porque, como vimos, do ponto de vista do capital, o medo não pode deixar de existir, pois ele representa uma importante ferramenta pedagógica para convencer os trabalhadores a aceitarem as condições de trabalho impostas pela nova face do capital mundializado.

Tal fato é analisado nas pesquisas de Araújo e Antigo (2016, p. 315) que visam analisar em que aspectos a “escolaridade, vista como investimento em capital humano, pode afetar positivamente a probabilidade de o indivíduo encontrar um emprego e apresenta correlação positiva com a remuneração média do trabalhador”. O estudo desses autores foi realizado de modo longitudinal entre os anos de 2002 a 2011, com base nos dados da Pesquisa Mensal de Empregos (IBGE), dividindo-se os grupos de qualificação (qualificado e semiquualificado – de 04 a 10 anos de escolaridade).

Apesar de o foco do estudo ser a análise das influências na qualificação do trabalhador, a pesquisa também levou em consideração as interferências de variáveis individuais (idade, experiência, sexo etc.), na conquista de uma vaga de trabalho. No que concerne a estudos transversais, os pesquisadores constataram que quanto mais qualificado, menos os fatores individuais prejudicam a conquista da vaga no mercado de trabalho. Ou seja, se existem ocupações ociosas, os mais qualificados (sejam mulheres, negros, jovens ou de mais idade) possuem mais probabilidade de ocupar os postos de trabalho do que os semiquualificados.

[...] a chance de um homem semiquualificado conseguir emprego é 71% maior em relação à mulher semiquualificada, enquanto essa diferença cai para 66% para os menos qualificados e para 47% entre os qualificados. Em relação à cor, a diferença na chance de um branco comparado a um não branco no grupo de semiquualificados conseguir emprego é de 23%, contra apenas 8% para o grupo dos

qualificados. Para o quesito idade, os resultados mostraram que a probabilidade de um indivíduo que tem entre 30 e 49 anos encontrar uma ocupação é 42% mais alta do que a de um jovem para o grupo dos semiquualificados, comparado a apenas 20% para os menos qualificados e 18% para os mais qualificados. (Araújo & Antigo, 2016, p. 334)

Contudo, quando se trata de um estudo longitudinal, ou seja, do movimento do mercado a longo prazo, observou-se que no período do estudo foram gerados mais postos de trabalho que requerem menos qualificação profissional, aumentando as chances de os semiquualificados encontrarem emprego (2003 e 2010), inclusive, com aumento do salário médio de tais trabalhadores.

O estudo é revelador do cenário heterogêneo dos *novos modos de acumulação do capital* no Brasil, pois não se pode padronizar as relações entre modos de produção, trabalho e emprego, afirmando que transbordam vagas ociosas por falta de pessoal qualificado. Existem setores (em menor proporção) que requerem um profissional qualificado e *competente* para lidar com rotinas laborais que exigem pleno domínio da ciência e tecnologia, assim como há setores em que o exercício do trabalho requerem apenas a capacidade de manipular com tecnologias periféricas (manipulações de processos já pré-determinados, a exemplo do que ocorria no taylorismo/fordismo). Mas, sobretudo, há o indicativo da existência de postos de trabalho em que a semiquualificação é condição básica para ocupação de vagas ociosas.

A existência dessas vagas, longe de indicar alívio para o contingente dos semiquualificados, é preocupante; pois nesses setores imperam as desigualdades de gênero, cor, idade, escolarização, salário, condições de salubridade, segurança etc. E mesmo se tratando de ocupações preenchidas com trabalhadores semiquualificados exercendo funções básicas, ainda se espera que eles demonstrem envolvimento e comportamento pró-ativo em relação à missão da empresa. Ou seja, ainda se espera que ele, no que lhe compete, seja capaz de vestir a camisa da empresa e tomar para si o compromisso de contribuir para que as metas sejam atingidas (desde a economia de energia elétrica a *ceder* minutos extras não-remunerados para concluir um serviço pendente).

Em suma, os processos de qualificação são abordados no ambiente empresarial e educacional como se representassem *A Qualificação*, para um mercado que anseia por um determinado tipo de trabalhador *O Competente*. Contudo, o mercado de trabalho no Brasil é multifacetado e marcado pela diversidade nas formas de contratação, remuneração e oferta de condições de trabalho que são bastante precarizadas para os trabalhadores qualificados, quiçá para os semiquualificados.

Urge, portanto, considerar a importância dos processos de formação para o trabalho sob uma perspectiva que não seja apenas sob o viés do capital, pois, enquanto esse modelo está em vigência, pesa sobre os ombros dos trabalhadores, tomados individualmente, a responsabilidade por se

qualificarem (com recursos próprios e abdicando do pouco tempo livre de que dispõem) para se tornarem atrativos para o capital. Os qualificados porque precisam se manter nos postos de trabalho ou ocupar vagas ociosas e os semiquilificados pela mesma razão, acrescidas da tentativa de minimizar os obstáculos que os fatores individuais (gênero, idade, escolarização etc.) lhes acrescentam no ingresso e permanência no emprego, bem como em relação às condições de trabalho sempre mais precarizadas do que as já precarizadas que enfrentam os qualificados.

Em última instância, se a qualificação profissional não é a solução para resolver os problemas de falta de emprego, trabalho e das péssimas condições a que são submetidos os trabalhadores, imagine lutar contra todo esse processo de degrado e subsunção com pouca ou nenhuma qualificação profissional.

1.4 Intensificação e precarização das condições do trabalho

Ao analisar o movimento do capital, Jonh Maynard Keynes (1964) afirma que a iminência de uma crise econômica faz com que o mercado financeiro suste os investimentos, os trabalhadores diminuam o consumo e o Estado corte gastos. Essas medidas findam por desacelerar as taxas de lucro, retraindo o acúmulo do capital e provocando recessão.

Partindo desse pressuposto, Keynes (1964), defende que o Estado equilibre as falhas de mercado, intervindo na economia por meio de “políticas fiscais anticíclicas” com o intento de mitigar perdas de postos de trabalho e salariais, essenciais para manter os níveis de consumo, por conseguinte, da produção/venda/lucro.

Tais “políticas anticíclicas” são de ordem monetária e fiscal e têm como principal objetivo gerar “estado de confiança do empresário”, por meio das quais são balizadas as decisões de investimento, uma vez que a expectativa do capitalista é “supor que a situação existente dos negócios continuará por tempo indefinido” (Keynes, 1964, p. 152), ou seja, o investidor precisa ter segurança para investir e só haverá riqueza social na medida em que houver confiança de que não haverá perdas, mas lucro constante.

Contudo, essa expectativa cria uma bolha especulativa insustentável, visto que o fluxo da economia vivencia crises cíclicas inevitáveis. Por isso, faz parte do conjunto de medidas keynesianas a compreensão de que o Estado deve utilizar os investimentos de capital para tentar evitar as crises cíclicas, mantendo a estabilidade do sistema financeiro que se funda no binômio produção e consumo.

Assim sendo, o papel do Estado é conduzir com eficiência a economia, a fim de prover justiça social e garantir as liberdades individuais, a fim de enfrentar “os principais problemas da sociedade econômica em que nós vivemos [que] são o desemprego e a arbitrária e desigual distribuição da renda e da riqueza” (Keynes, 1964, p. 372).

Contudo, no cerne do capitalismo existe a contradição gerada pela incapacidade de o sistema saciar a avidez exponente por crescentes lucros, o que ocasionou sucessivas crises cujos efeitos sobre os modos de produção e os novos padrões de acumulação do capital, tratamos em seções anteriores.

Do ponto de vista do capital, o estado de bem-estar social foi considerado oneroso pelos altos encargos destinados à manutenção dos direitos trabalhistas do emprego pleno, dando origem a políticas de austeridade fiscais e de reestruturação das relações entre patrões e empregados, no contexto de políticas econômicas denominadas neoliberais.

De tal forma, que a precarização do trabalho corresponde à corrosão dos direitos que medeiam as relações entre capital e trabalho. No caso brasileiro, a abordagem do assunto precisa levar em consideração o fato de que a política keynesiana não chegou ao país nos mesmos moldes e no mesmo período em que ocorreu nos países centrais. Fato agravado pelo modelo de desenvolvimento econômico dependente de ciência e tecnologia estrangeiros e pelo histórico de relações de trabalho agravadas pela exploração e paternalismo da força de trabalho decorrentes de uma sociedade que deixou a escravidão tardiamente.

Segundo Luz e Santin (2010), a regulamentação do trabalho no Brasil remonta à década de 1930 do século XX, quando são sistematizados esforços para transformar as características agrárias da economia em uma sociedade industrializada, o que contribuiu para o surgimento da “regulação do trabalho como instituto jurídico”, embora o período não possa ser classificado como de bem estar-social. Nessa época são criados o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e o Departamento Nacional do Trabalho (DNT) com a finalidade de dirimir a questão social e promover o amparo ao trabalhador.

A partir desse momento o Brasil passaria a lutar pela superação das características que, até então, marcavam sua estrutura econômica, social e política: os resquícios de uma ordem escravocrata, patriarcal e monocultora herdada dos tempos coloniais; uma sociedade eminentemente agrária; uma economia subordinada a um modelo primário exportador; um operariado urbano esparso e não organizado; uma política “café com leite”, com domínio dos proprietários rurais do eixo Minas/São Paulo; o sufrágio não universal e não secreto, sem participação feminina; a Questão Social, tratada genericamente como questão de polícia. (Biavaschi, 2007, p. 88)

O conjunto de medidas protetivas ao trabalho caracteriza-se como um marco na relação entre patrões e empregados, contudo, com a ressalva que tal instituto atingiu uma parcela mínima da

população.

De acordo com pesquisas de Cardoso (2010), entre 1940 e 1950 havia apenas 1,8 milhão de pessoas com registro formal de emprego e, destes, só 1,2 milhão contribuía para a previdência. Como cobrava-se custo de emissão pela carteira de trabalho, seria de supor que apenas buscassem a emissão aqueles que encontravam postos formais. Contudo, na época, o Ministério do Trabalho emitiu “150% mais carteiras do que o crescimento da População Economicamente Ativa (PEA), e 230% mais do que beneficiários da previdência social”, revelando que a população creditava ao documento a expectativa de inserção no mercado formal.

A inserção no mercado de trabalho, com respectivo registro, representava a *porta de entrada na cidadania*, contudo, a contraposição entre a letra da lei e a realidade revelava que os serviços de saúde, os programas de acesso à casa própria, à educação esbarravam nos problemas de escassez real de recursos que o Estado destinava à seguridade social.

Portanto, enquanto os países centrais vivenciavam o espraiamento do pleno emprego e do registro formal, havia no Brasil políticas de seguridade social esparsas e extremamente desiguais, quando considerados os tipos de ofícios e as diferenças regionais, em especial, em relação aos estados mais industrializados e em relação às áreas rurais e urbanas do território nacional.

Assim, o Brasil manteve resquícios de uma sociedade escravocrata e patriarcal baseada na monocultura agrária e subordinada a um modelo primário exportador e os registros formais eram escassos, de modo que poucos trabalhadores urbanos (conforme o desenvolvimento regional) possuíam carteira de trabalho assinada (Biavaschi, 2007, p.88).

Isso é revelador das contradições formais e reais da implantação dos direitos sociais no Brasil e, sem esse esclarecimento, fica difícil compreender os impactos da nova ordem do capital mundializado nas relações trabalhistas nesse país. Afinal, quando as reformas neoliberais foram intensificadas na década de 1990, um contingente significativo de trabalhadores sequer tinha experienciado a política do pleno emprego e o acesso aos direitos básicos decorrentes da cidadania regulada.

Lobato (2016), estudando o bem-estar social no Brasil, sistematizou a existência de quatro períodos: a) modelo de substituição das importações, caracterizado pela ampla exclusão de vários segmentos dos benefícios sociais (ou seja, as políticas sociais da Era Vargas, descrita nos parágrafos anteriores); b) implantação das reformas neoliberais (1980 a 1990), mas com alternativas de ampliação dos sistemas; c) neodesenvolvimentismo com foco na intervenção estatal e ampliação de políticas sociais, com introdução da pauta das minorias na agenda política a partir da ampliação dos programas

de ampliação e transferência de renda e d) retração e crises econômicas com o advento de governos conservadores cujas pautas se fundamentam na retração dos direitos sociais (que correspondem ao neoliberalismo e as perdas de direitos, que estão sendo caracterizadas como precarização das relações trabalhistas).

Dos quatro períodos sistematizados por Lobato (2016), dois são imprescindíveis para a compreensão do estado de bem-estar social no Brasil: a Era Vargas e o neo-desenvolvimentismo dos anos 2000.

O primeiro período já foi tratado nos parágrafos anteriores (Era Vargas) e dele decorreram a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT): criação do salário mínimo e da carteira de trabalho; salário família; jornada diária de 8 h; direito a férias anuais remuneradas; descanso semanal e direito à previdência social; regulamentação do trabalho do menor e da mulher.

Ainda no bojo do primeiro período destacado por Lobato (2016), após a Era Vargas, houve a criação do décimo terceiro salário (governo de João Goulart); o salário-família (que acrescentou 5% no valor do salário a todos os trabalhadores que tivessem filhos até 14 anos de idade); o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e o Programa de Integração Social (Pis), efetivados em pleno período do regime da ditadura cívico-militar.

Já no segundo período, as políticas de trabalho buscaram se aproximar do estado de bem-estar social por meio da promulgação da Constituição Federal cuja letra firmou o compromisso de consolidar os direitos do período anterior, estendendo-o às parcelas da população excluídas do mercado formal, com a criação de programas de transferência e geração de renda. Tal propositura para a realidade do país era um desafio a ser enfrentado, pois da Era Vargas à promulgação da Constituição de 1988 menos da metade da população possuía emprego formal.

A Constituição de 1988 institui um capítulo específico para a ordem social e reconhece como direitos sociais o acesso à saúde, previdência, assistência, educação e moradia além de segurança, lazer, trabalho. A seguridade social institucionaliza um modelo ampliado de proteção social, nos moldes dos estados de bem-estar social, com universalização do acesso, responsabilidade estatal, orçamento próprio e exclusivo e dinâmica política inovadora baseada na integração federativa e na participação da sociedade. (Lobato, 2016, p. 90)

Desta forma o compromisso constitucional era garantir a extensão a quatro meses de licença-maternidade, cinco dias de licença de paternidade, jornada de trabalho semanal de 44h e regulação das horas extras.

Contudo, quando houve a promulgação da Constituição de 1988, as políticas de bem-estar social

estavam sofrendo retração no 'consenso do welfare' e prevalência do 'consenso de Washington', ou seja, as políticas sociais vinham sendo retraídas (Lobato, 2016, p. 89, grifos do autor).

Dessa forma, os trabalhadores brasileiros vivenciaram de forma espaçada e fragmentária a seguridade social e, quando se efetivou a intenção de estendê-la para o conjunto da população, o cenário econômico mundial estava em transformação, fazendo com que entre a promulgação e gradativa efetivação da Constituição de 1988, a balança entre ganhos e perdas tenha pesado mais para a corrosão das garantias asseguradas entre as décadas de 1930 a 1970.

Por esse fato, Morisoni (2016) afirma que o fenômeno da precarização, apesar de se destacar na Sociologia do Trabalho nos anos 1970 não é uma *novidade* para a sociedade capitalista, visto que sua existência é anterior às crises que arrolou-se na seção sobre os novos modos de acumulação do capital. Corrobora-se com a perspectiva do autor e coadunamos com a concepção de que:

Precariedade e precarização são os termos mais usados nos estudos que abordam a desregulamentação do emprego, a intensificação e a deterioração das condições do trabalho, a extensão da jornada, a redução dos salários, a crescente desproteção social, a difusão do sofrimento físico e/ou mental relacionados ao trabalho e o desemprego estrutural. Expressam as transformações ocorridas no mundo do trabalho em diferentes sociedades, justificadas pela crise de acumulação experimentada pelo capitalismo mundial nas últimas quatro décadas, com efeitos também sobre os meios tradicionais de organização e representação dos trabalhadores, sobre as formas e os espaços de sociabilidade do homem que trabalha. (Morisoni, 2016, p. 05)

Ademais, a reforma do Estado com vistas à recomposição do capital não se dá apenas pelo viés da privatização e da concessão de serviços, mas também pela reestruturação da legislação (trabalhista, previdenciária e tributária), pois urge legalizar a perda de direitos e legitimar a exclusão como condição *sine qua non* para não incorrer em crime de responsabilidade, assim como redirecionar as expectativas do cidadão no que concerne ao alcance dos seus direitos, que deixam de ser universais e coletivos para se tornarem uma conquista individual, fruto do exaustivo laboral consentido.

Segundo Krein (2018, pp. 82-83), as reformas em curso e já realizadas em diversos países, a exemplo do Brasil, caracterizam-se pela: diminuição no papel do Estado e dos sindicatos na garantia/mediação nas negociações entre patrões e empregados; "ampliação dos contratos atípicos (por tempo parcial, temporários, intermitentes", diferenciação da jornada de trabalho (conforme segmento econômico), estabelecimento de remuneração variável que fica vinculada aos resultados (empresa, coletivo e até pelo trabalhador individual) e, por fim, "redução da proteção social, especialmente, com alterações no seguro desemprego e na previdência social".

Todo esse processo facilita as formas de contratação de dispensa de trabalhadores, altera as condições de trabalho (inclusive com a flexibilização das normas de segurança e saúde), criação de barreiras ao acionamento da justiça do trabalho (com a extinção do próprio ministério), assim como cria dificuldades para que ocorram fiscalizações e punições dos empregadores que burlam a legislação cada vez mais flexível.

Os principais eixos das reformas foram estruturados por Krein, Biavaschi e Teixeira (2017) e refletem claramente que uma parcela considerável das perdas do acúmulo do capital decorrentes da crise econômica é reconstituída com outra fonte de lucro: a retirada dos direitos trabalhistas adjetivados de onerosos e barreiras para geração de novos postos de trabalho, conforme representado na tabela 1.

Tabela 1- Principais elementos da reforma trabalhistas = desconstrução de direitos

EIXOS DA REFORMA	PRINCIPAIS MUDANÇAS
Flexibilidade nas modalidades de contratação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Liberalização de terceirização 2. Novas modalidades de contratação: <ul style="list-style-type: none"> - ampliação de contrato temporário - ampliação de contrato parcial - contrato intermimente - teletrabalho 3. Estímulo à contratação como autônomo e pessoa jurídica 4. Facilidade de para demitir 5. Redução dos gastos para demitir
“Despadronização” da jornada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Flexibilidade da jornada <ul style="list-style-type: none"> - Banco de horas - Compensação de horas 2. Extensão para todos os setores jornada 12 X36 3. Pausa para amamentação será negociada 4. Redução horário almoço 5. Não pagamento das horas in itinere 6. Pagamento do horário produtivo 7. Não pagamento de horas extras no <i>home office</i>
Outros aspectos das condições de trabalho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permissão de mulheres grávidas ou lactantes trabalharem em ambientes insalubres 2. Limpeza uniforme 3. Fragilização da fiscalização

Fonte: Krein, Biavaschi & Teixeira (2017). Dossiê Reforma Trabalhista (Elaboração Própria)

Dessa forma, as reformas colocam sobre os ombros do trabalhador o fardo de se tornar atrativo ao capital por meio de duas ações centrais: ter competências técnicas e laborais requeridas pelo mercado e comportamento passivo e subsumido à tácita aceitação das *novas regras*, pois ante ao risco iminente da escassez de postos de trabalho, o que lhe resta é aceitar o que o mercado lhe oferece.

Como afirma Krein (2018, p. 83), a intenção é instaurar na vida do trabalhador um constante sentimento de “insegurança e vulnerabilidade em relação ao trabalho e à renda”, impondo-lhe o *fardo da aceitação tácita* das novas regras de mercado. Esse processo de cooptação psíquica da classe trabalhadora não ocorre de forma passiva, dado que se faz necessário encontrar estratégias *pedagógicas* de conformá-la à *nova situação*. Este papel de *educador do Estado*, é objeto de reflexão do livro *A Nova Pedagogia da Hegemonia* (Neves, 2005, p. 16) no qual um conjunto de pesquisadores apresentam evidências de que “o Estado assume cada vez mais um papel de educador, na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequado ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente”.

Aportando-se em Gramsci (2001), os autores da obra afirmam que se trata de um processo brutal que envolve a exploração psicofísica do trabalhador, levando-o não apenas a se adaptar forçadamente como também a corroborar para a inevitabilidade do precipício no qual foi atirado.

Exemplificação dessa brutalidade tornou-se notória na cidade de Campina Grande – Paraíba, no período da pandemia COVID-19 quando, em razão do isolamento social, o comércio foi fechado e os lojistas coagiram os trabalhadores a *implorarem* às autoridades a reabertura do setor. A cena grotesca foi um dos assuntos mais noticiados nos últimos dias de abril de 2020, pois se assemelhava a um ritual de fuzilamento de reféns em período de guerra. Os comerciantes foram obrigados a se ajoelharem nas portas das lojas e entoar orações e louvores pela liberação do setor em pleno pico de contágio, ao passo em que os empresários afirmavam que o ato havia sido fruto de consenso entre patrões e empregados, estes denunciavam de forma anônima aos sindicatos a coação sofrida.

De tal forma, o que se observa é que as reformas trabalhistas e previdenciárias em razão da nova ordem do capital mundializado, descritas por Krein, Biavaschi e Teixeira (2007) na tabela 1, constituem-se como efeito devastador das esperanças do trabalhador sobre a utopia do poder de sociabilização do capital e de sua inserção no círculo de economia, abrindo-lhes as portas para acessar aos direitos sociais. Em uma economia neoliberal, o trabalhador sabe que deve estar em alerta constante, pois a qualquer momento poderá ser excluído da *roda da fortuna*, assim esse novo tipo de trabalhador deve estar “integrado na lógica societal do capital. Trata-se de um sujeito que não apenas ‘veste a camisa da empresa’, mas, acima de tudo, um ser humano que, premido pelas condições materiais, ‘veste a camisa do capital” (Tumollo, 2003, p. 174).

Ora, o trabalhador não veste a camisa da empresa ou do capital de livre e espontânea vontade, se a escolha for considerada como ato de liberdade desvinculada da obrigatoriedade ou coação. Portanto,

parte importante do papel educador na nova hegemonia do capital é instaurar o medo e a insegurança no trabalhador quanto à manutenção do posto de trabalho, ao passo em que se acionam mecanismos pedagógicos para amenizar os efeitos da pressão e garantir níveis básicos de coesão social indispensáveis à sustentabilidade do neoliberalismo com toda sua face excludente e exploradora.

O engenhoso processo de captura da subjetividade do trabalhador, foi estudado por Alves (2004) e caracteriza-se pelo envolvimento do operário em atingir as metas da empresa, tais como: cumprimento de metas; redução dos custos, comportamento competitivo (entre equipes e setores da mesma empresa e destes com empresas concorrentes); fiscalização do desempenho pelo próprios companheiros de setor; autocobrança para encontrar soluções para maximizar a produção, reduzindo os custos; dentre inúmeros *novos comportamentos* que passaram a compor o rol do perfil laboral da força de trabalho desejado pelos empregadores.

Alves (2008) corrobora com a concepção de que a principal estratégia para *formar e capacitar* os trabalhadores para desenvolverem este *novo perfil* laboral é a *pedagogia do medo*.

Ao privilegiar habilidades cognitivo-comportamentais, o método toyota é obrigado a imiscuir-se, como as estratégias de marketing, nas instâncias do psiquismo humano. Controlar atitudes comportamentais tornou-se a meta dos treinamentos empresariais, mobilizando valores-fetiches, expectativas e utopias de mercado, que atuam nas frequências intrapsíquicas do inconsciente e do pré-consciente. Os consentimentos espúrios que compõem a hegemonia social do toyotismo têm na emulação pelo medo, um dos afetos regressivos da alma humana, um dos seus elementos cruciais. Aliás, o sócio-metabolismo da barbárie é uma 'fábrica do medo' que, enquanto afeto regressivo que atua na instância do pré-consciente e do inconsciente, torna-se a 'moeda de troca' dos consentimentos espúrios das individualidades de classe. A função estrutural da barbárie social é a produção simbólica do medo como afeto regressivo da alma humana. (Alves, 2008, p. 225)

Os efeitos desse processo ao longo das primeiras décadas do Século XXI vão promover um contínuo esmaecimento da luta de classes ao tornar os processos de exploração da força de trabalho mais envolventes, e manipuladores, pois a intenção é instaurar o medo que impulsiona o trabalhador a se tornar atrativo para o mercado, primeiro, por meio da demonstração de que é parceiro da empresa e, segundo, que é parceiro de si mesmo, pois o pacto entre patrões e empregados também precisa ser selado pela confiança na capacidade técnica do trabalhador.

Embora a cláusula da qualificação continuada não esteja formalizada e redigida no *contrato de confiança* é de responsabilidade quase exclusiva do trabalhador conquistá-la por meio da participação em cursos de qualificação profissional (inicial, continuada, requalificação, etc). Não haverá concessão de tempo para o trabalhador-estudante; não haverá condições especiais e, em muitos casos, não haverá retribuição pecuniária. Haverá apenas a expectativa de se tornar empregável ou atrativo para o mercado.

Se no Século XIX, o capitalista ia ao mercado comprar os elementos necessários ao processo de produção e, junto com a matéria prima, adquiria com sagacidade por um determinado espaço/tempo a força de trabalho humana tornando-se seu detentor, adquiria, também, direitos de usufruto da mercadoria comprada enquanto durasse os efeitos do pagamento. Ademais, no Século XIX, o consumo da mercadoria humana como força de trabalho ocorria tal qual estava disponível e o capitalista precisava “satisfazer-se com o trabalho da espécie que existia [...] só mais tarde pode ocorrer a transformação dos métodos de produção em virtude da subordinação do trabalho ao capital”. (Marx, 2010, p. 218)

O que ocorre sob a nova ordem do capital mundializado, iniciado no final dos anos 1960 às primeiras décadas do Século XXI, é a superespecialização dos processos produtivos que se estrutura com base na automatização das máquinas (inserção da microeletrônica); ênfase na redução do desperdício (redução de estoques/ matéria-prima; venda de protótipos antes de o produto estar materializado (encomendas personalizadas); descaracterização das linhas de montagem tayloristas e fordistas pelas equipes de trabalho de vertente toyotista; deslocamento das plantas de fábrica para países cujas leis de proteção ao trabalhador e ao meio ambiente são mais flexíveis e, por fim, uma *pseudo-religação* entre trabalho manual e intelectual que aproximaria as equipes de trabalho do chão-de-fábrica (operários) das equipes de planejamento (os engenheiros de produção e administradores das empresas).

Os trabalhos em equipes [...] as sugestões oriundas [...] são recolhidos e [...] absorvidas pelas empresas, após uma análise e comprovação de sua exequibilidade e vantagem (lucrativa) para o capital. Mas o processo não se restringe a essa dimensão, uma vez que parte do saber intelectual do trabalho é transferida para as máquinas informatizadas, que se tornam mais inteligentes. Como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior interação entre a subjetividade que trabalha e o novo maquinário inteligente. [...] Na verdade, com a aparência de um despotismo mais brando, a sociedade produtora de mercadorias [...] dissemina novas objetivações fetichizadas que se impõem à classe-que-vive-do-trabalho [...] pela necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho. Parte importante do “tempo livre” dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir “empregabilidade”, palavra-fetichismo que o capital usa para transferir aos trabalhadores as necessidades de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital (Antunes & Alves, 2004, p. 346 - 347).

Por estes motivos, o capitalista do Século XXI não se contenta mais em comprar qualquer tipo de força de trabalho; Lopes e Zaremba (2013, p. 285) afirmam que o novo contratante anseia pelas seguintes performances laborais: “multifuncionalidade, adaptabilidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes [...] não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado ou institucionalizado”.

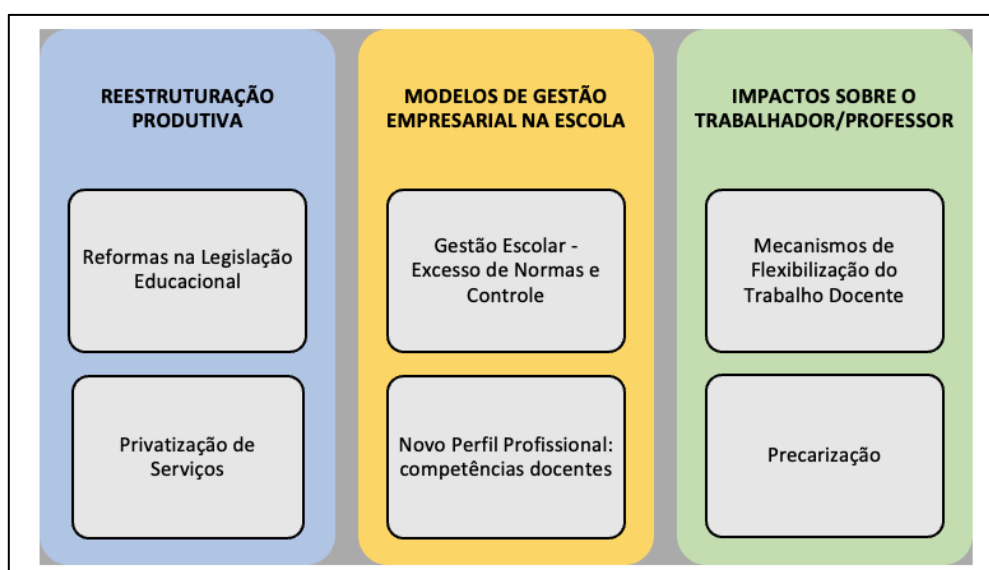
A situação é reveladora de que o perfil profissional típico do taylorismo/fordismo assentado na superespecialização técnico-profissional e no desempenho fixo e setorizado não atende mais às necessidades da produção flexível e do trabalho em equipe, conforme descrito por Antunes e Alves

(2004). O mercado passa a requerer um trabalhador que possua habilidades combinadas, capacidade e disponibilidade para se locomover entre os diversos setores de produção, ou seja, precisa ser polivalente, comprometido e disposto a assumir esse novo padrão de comportamento.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a crise desencadeou modificações nas formas de acúmulo do capital, gerando flexibilização dos modos de produção que reverberaram no trabalho, instituindo o medo da perda do emprego e mudanças nas regulações trabalhistas como estratégias pedagógicas para educar os trabalhadores para o novo ambiente laboral de um mercado de trabalho cada vez mais instável. Como o caso brasileiro é multifacetado, os modelos produtivos: taylorista/fordista, toyotista, volvista e uberizado vão se constituir em uma espécie de ornitorrinco que vão delinear reformas na legislação educacional para que as escolas: em primeiro lugar, aproximem-se do modelo de gestão empresarial (favorável à situação que se quer implementar) e façam o trabalho pedagógico de *educar* docentes, discentes, comunidade externa (pais e sociedade), discentes e, inclusive, os gerentes de produção (coordenadores) para aceitarem com *natural* o processo histórico de *manipulação de um novo consenso* de uma escola gestada sob a batuta do capital.

O quadro 3 traz elementos gerais que sistematizam os assuntos tratados até aqui que representam os principais impactos do capital mundializado e de fábricas reestruturadas sobre o ambiente escolar:

Quadro 3 – Elementos da mundialização do capital que provocaram mudanças no sistema educativo



Fonte: Elaboração Própria da Autora (2019)

Esse conjunto de reformas estruturais no sistema educativo tem como principal objetivo aproximar o trabalho pedagógico do trabalho empresarial, a fim de tornar a força de trabalho humana em uma *espécie* de mercadoria *atrativa* para o mercado. Não que haja preocupação com a condição de vida e empregabilidade do trabalhador, muito menos com sua formação humana, visto que o interesse é transformar a escola em uma espécie de celeiro produtivo do *novo trabalhador*: ou seja, inculcar desde os primeiros anos de escolaridade, os comportamentos de adaptabilidade, flexibilidade, pró-atividade, cooperatividade) etc., que se constituem nas principais habilidades e competências requeridas pelo mercado, ao lado, é claro, do domínio do saber técnico para o exercício de um trabalho (quando este é necessário). Desta forma se caracteriza o efeito do gerencialismo e da mercantilização que invadiram as instituições de ensino, a prática docente e as salas de aula de um modo geral.

Capítulo II – Mercantilismo e gerencialismo na educação brasileira

Nesta secção refletir-se-á sobre as políticas sociais no Brasil e na América Latina demandadas pela agenda capitalista, que implementaram o desmantelamento da educação através de reformas. Tratar-se-á da mercantilização e do gerencialismo educacional como efeitos das reformas, que se caracterizam pela adoção de normas e atitudes transplantadas do mundo empresarial para o do dia-a-dia das instituições de ensino. Destaca-se os efeitos de tais mudanças no ambiente escolar/acadêmico, apontando que aquelas foram, e continuam sendo, ordenadas pelos organismos internacionais em benefício dos interesses que sustentam. Reflete-se ainda acerca da mercadorização da educação que prima pela privatização, eficiência, eficácia, controle de gastos, busca de uma certa qualidade e pelos sistemas de controle avaliativos.

2.1 Contextualização global e na América Latina

A mercantilização e o gerencialismo na educação são processos que decorrem de políticas educacionais que se fundamentam nos interesses do capitalismo. As instituições de educação, em especial as universidades desenvolvem estratégias de aproximação com o mundo financeiro e envolvem-se em uma tensão desconcertante qual seja: desenvolver suas atividades históricas e tradicionais, e por outro lado, atender as exigências dos detentores do capital que consideram a educação como uma mercadoria (Fioreze, 2020; Piolli, 2019). O conceito de mercantilização, neste texto, será o assumido por Mota e Andrade (2020, p. 75): “Assumimos a mercantilização da educação como uma das faces características do empresariamento da educação [...]”. Segundo as autoras, o conceito se aplica à medida em que a educação se tornou nicho de mercado no qual tanto a “educação escolar em si”, quanto suas ferramentas estão a serviço dos valores éticos e dos princípios lucrativos que amparam a lucratividade do mercado empresarial.

Já acerca do conceito de gerencialismo este será compreendido como algo que modifica os conceitos, as ideias que se faz sobre educação, currículo, avaliações e toda visão relacionada com o fazer-educação. Com base nessas modificações e usando a lente dos interesses do mercado, se condena a educação a ser gerida a luz de princípios empresariais e com isso favorecer a privatização dos espaços públicos educacionais (Landim & Borgh, 2020). Sobre o assunto Ball e Youdell (2008) esclarecem,

[...] Esas formas diversas de privatización modifican la manera en que se organiza, se gestiona y se imparte la educación, la manera en que se deciden y enseñan los planes de estudio, la manera en que se evalúan los resultados de los alumnos y, por último, la manera en se juzga a los estudiantes, profesores, centros docentes y comunidades locales. (Ball & Youdell, 2008, p. 8)

De acordo com autores, a privatização da educação exige novas formas de organizar, gerir e transmitir a educação, bem como novas maneiras de conceber os currículos e novas visões de como

julgar os alunos, professores e as escolas. Nesse sentido, os parâmetros da gestão gerencialista toma posse do trabalho pedagógico e de todos os processos educacionais (Ball & Youdell, 2008). Do pensar, executar e avaliar, tudo se faz em uma perspectiva empresarial como se a escola, ou a universidade, fossem empresas, e o ensino crítico e reflexivo se afasta dando lugar a formação técnica e pretensamente neutra. Sendo assim, o gerencialismo é parte da privatização da educação a medida em que, mesmo as instituições permanecendo públicas, são controladas pelas ideias privatistas advindas dos interesses e da lógica mercantil (Peroni, 2015; Peroni & Lima, 2020; Rikowsky, 2017).

Em profunda sintonia com as *recomendações* de organismos internacionais que definem, em escala mundial, a agenda capitalista, a educação brasileira apresenta sinais de práticas mercantilistas e gerenciais, no cotidiano das instituições de ensino.

A agenda capitalista em vigor atende aos interesses de reestruturação do capital, a partir da crise de 1970. Tal crise, evidenciada pelo enfraquecimento do estado em suas bases econômica, social e administrativa (Rodrigues & Medeiros, 2014), impõe um novo modelo organizacional. Diante de tal crise, na qual havia capital excedente (Oyama, 2015), dado ao acúmulo em tempos passados, se fez necessário investir em setores de serviço nos quais a educação está incluída. A educação, até então, não tinha como principal característica, a comercialização, pois na condição de serviço público era tida como responsabilidade do estado (welfare state). No processo de transformação do estado de Bem-Estar Social, o discurso da flexibilidade e do empreendedorismo toma o lugar do modelo produtivista (Ball, 2006). Em escala mundial, e, nessa perspectiva, também, a Europa e a América Latina, são surpreendidas e/ou surpreendem promovendo ou sendo afetadas por um verdadeiro desarranjo nas formas de organização do modelo burocrático⁸ e introdução de modelo mercadológico de natureza empresarial⁹.

⁸ O modelo burocrático organizacional será entendido de acordo com as características específicas definidas por Weber e em autores que referenciam nele seus escritos. Para o autor o modelo se funda em cinco principais características quais sejam: a) regras rígidas e impessoalidade; b) hierarquia; c) documentação e registro; d) especialização e divisão do trabalho; e) continuidade e controle (Weber, 1982, p. 243).

Referenciados em Weber, Azevedo e Loureiro (2003, p. 49), traçam uma síntese do que vem a ser o controle do estado, as relações de autoridade e o tipo de funcionários que subsistem no modelo burocrático de organização. Segundo os autores, “o modelo burocrático de organização do aparato administrativo é típico do Estado moderno, ou seja, da estrutura de poder que legitima seu monopólio dos meios de coerção por meio de normas legais. Assim, na dominação de tipo burocrático ou racional-legal, as relações entre dominantes e dominados estabelecem-se por intermédio de regras abstratas, que só são aceitas se o mandante não ultrapassar os limites estabelecidos pela ordem jurídica, sendo tal obediência devida apenas dentro dos limites dessas regras. As relações de autoridade ordenam-se de forma hierárquica e são definidas por critérios de competência, com clara distinção entre o cargo e a pessoa que exerce a dominação. Os funcionários da organização burocrática são profissionais especializados, recrutados por mérito, tendem a exercer sua ocupação de forma continuada no tempo, pautam suas condutas pelas normas legais previamente estabelecidas, não se submetem à vontade pessoal do chefe superior, nem tampouco exercem poder discricionário sobre seus subalternos. Portanto, as regras abstratas, universais e impessoais da dominação burocrática exprimem a natureza pública do poder no Estado de Direito.

⁹ O modelo organizacional gerencial, caracteriza-se pela flexibilização da gestão, pela descentralização, pela redução dos níveis hierárquicos e pelo foco no resultado. Sobre este modelo Azevedo e Loureiro (2003, p. 54) afirmam que as principais diferenças ocorrem, [...] pela clara definição de objetivos, pela autonomia dos administradores para atingir os objetivos contratados, pela competição administrada, pela descentralização, ou, melhor, desconcentração, e redução dos níveis hierárquicos, pela adoção de formas flexíveis de gestão e pela permeabilidade da organização à participação da sociedade civil. [...] o modelo burocrático baseia-se nos processos, o gerencial concentra-se nos resultados. Esta seria a diferença fundamental, relativa à forma de controle: enquanto no modelo burocrático, a ênfase estaria nos procedimentos, ou nos meios, no gerencial haveria deslocamento para os resultados, ou para os fins; no burocrático, controle a *priori*; no gerencial, controle a *posteriori* (dos resultados).

As principais experiências sobre o modelo mercantilista ocorreram no EUA e na Inglaterra entre as décadas de 1980 e 1990, porém, estes já tomaram como referência o modelo gerencialista chileno implantado por Pinochet na década de 1970 (Neuman & Clarke, 2012). Se na Europa e Estados Unidos o ataque era ao estado de bem-estar social, aqui na América Latina tratava-se de aniquilar as políticas sociais, a regulamentação trabalhista e desmontar o estado protecionista. Portanto, o referido modelo carrega em si toda a intencionalidade de promover o desmantelamento das políticas sociais, inclusive, ou principalmente, na educação.

No caso chileno, o general Pinochet entregou, sem nenhuma imposição de limite, todo o cuidado com a política econômica aos economistas norte-americanos, em especial os da “Escola de Chicago” que inspirados pela filosofia liberal apresentavam medidas para reverter a crise do capitalismo agudizada na década de 1970, a partir de combate à inflação e tantas outras de caráter monetário. E é claro que para atingir seus objetivos a política econômica alcançou as políticas sociais e entre ela a educação. Segundo Laurell (1997), citado em Costa (2011, p. 4) existe uma quinta estratégia de implantação das políticas sociais neoliberais: “[...] corte dos gastos sociais, a privatização, a centralização dos gastos sociais públicos em programas seletivos contra a pobreza, a descentralização e a especulação financeira dos mercados de capitais”.

Pode-se dizer que tais estratégias promoveram um verdadeiro desmantelamento na forma de organização do estado migrando este para o modelo gerencialista e mercadológico. No âmbito da educação, o que se percebe é uma “necessidade evidente de formação de mão-de-obra qualificada para o capitalismo global” (B. Santos, 2016. p. 202). O mesmo autor adverte que “[...] a educação [...] está cada vez mais a mercê da globalização hegemônica e do capitalismo neoliberal” (B. Santos, p. 203).

No cenário mundial, as diretrizes para tornar a educação uma mercadoria fora e continua sendo capitaneadas pelos organismos que controlam o capital e preservam suas margens de lucro. Tais organismos são: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/UNESCO, a Organização Mundial do Comércio/OMC e o Grupo Banco Mundial/BM¹⁰. Em uma sociedade capitalista na qual o que prevalece é o capital como “categoria econômica fundamental” este manifesta-se como a principal forma de estruturação da vida social da qual todas as outras formas são dependentes. Segundo Oyama, “[...] o capital é a *potência econômica da sociedade capitalista* porque ele submete a si todas

¹⁰ O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, ainda o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).

as condições da produção social, de maneira que as dimensões da realidade subordinam-se aos seus ditames” (Oyama, 2015, p. 7).

O capital que na década de 1970 havia se expandido sem controle movido, principalmente, pela especulação, torna o capital fictício a principal forma do capitalismo contemporâneo. Para dar conta de empregá-lo, visto que o setor produtivo revelava saturamento, busca-se novos mercados consumidores promissores nos quais as margens de lucro pudessem ser garantidas.

O Banco Mundial como principal agenciador das reformas políticas e sociais implementadas a partir de então, desenvolve, divulga e impõe uma política de *economia moral* e submete não só o mundo, mas, principalmente, os países da América Latina e Caribe a um processo de desmonte de suas políticas sociais e adesão as suas recomendações. Nesse sentido, a educação foi alvo fácil, certo e lucrativo para servir de *garantia* de parte do reembolso dos vultuosos empréstimos concedidos aos países com vista ao controle econômico, cultural e político. E como adverte Ball (2006), “nenhum de nós permanece imune aos incentivos e às disciplinas da nova economia moral”.

Dessa forma, os organismos internacionais dão largada e colocam em ação todas as estratégias de convencimento e cooptação dos governos das nações endividadas com suas entidades (BM, FMI...), a fim de garantir seus ganhos e o alcance de seus objetivos através de processos de ajuste que mercantilizaram a educação. A seguir apresentamos, segundo Casassus (2001), os 5 (cinco) marcos principais que promoveram a reconfiguração das políticas educacionais na América Latina e Caribe.

De acordo com Casassus (2001), o primeiro marco importante deu-se com a Conferência Mundial de Educação para Todos que se realizou na Tailândia, em 1990. Ainda, segundo o mesmo autor, a referida conferência foi convocada:

[...] pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO -, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD -, pelo Fundo da Nações Unidas para a Infância – UNICEF -, e Banco Mundial; o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – atuou como um dos co-patrocinadores. (Casassus, 2001, p. 10)

A conferência de 1990, tinha como principal intuito, promover um cenário favorável para a educação e a orientação de suas políticas.

O segundo marco, e talvez o mais importante, deu-se por ocasião da PROMEDLAC¹¹ IV, em 1991, na cidade de Quito. Tal evento teve como principais atores os ministros da educação convocados pela

¹¹ Sigla que significa Project Mayer dans le Domaine de l'Education em Amerique Latine et les Caribes.

UNESCO para analisar o desenvolvimento do projeto de educação para América Latina e Caribe. Por ocasião da PROMEDLAC IV foram discutidos assuntos referentes às decisões da Conferência Mundial de Educação realizada em 1990, na Tailândia. Entre outras revelações, percebeu-se que alguns países da América Latina e Caribe até tinham ampliado o acesso à educação, mas não havia sido acompanhado da *qualidade* necessária para uma boa formação escolar que desse conta de acompanhar as necessidades do acelerado processo de transformação das atividades produtivas. Sobre o assunto a declaração da PROMEDLAC IV afirmava que:

La propuesta de “transformación productiva con equidade” preconizada por la CEPAL pone énfasis en los objetivos de competitividad internacional y equidad en un contexto institucional democrático, pluralista y participativo. Una estrategia basada en estos principios generará nuevas e importantes exigencias a la educación, que se dependen de la necesidad de contar con un desarrollo inédito de las capacidades humanas, tanto en cantidad como en calidad. (UNESCO, 1991, p. 10)

A partir disso, a gestão educacional reconfigurou-se conforme as recomendações contidas na declaração da Promedlac IV e de outros organismos representativos do reordenamento das políticas públicas para América latina e Caribe. Entre tais organismos pode-se citar o Projeto Principal de Educação –PPE¹² e o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe - PRELAC¹³. A nova gestão deveria ter características objetivas e bem definidas que viessem a facilitar a abertura dos sistemas; o estabelecimento de novas alianças; implementação de vasto processo de descentralização e a passagem da ênfase na quantidade para qualidade (Casassus, 2001).

O terceiro marco veio em 1992 por ocasião da 24^a Reunião da Cepal ocorrida em Santiago do Chile. Para esta reunião foram convocados os Ministros da Economia e Finanças com a finalidade de inserir a educação e o conhecimento no âmago das ações estratégicas de desenvolvimento. No contexto histórico da época havia uma necessidade de desenvolvimento manifesta pelo crescimento econômico e pela imperativa urgência de integração social. Nesse sentido foi disseminado a ideia investimento em educação impulsionaria o desenvolvimento econômico.

No quarto marco o destaque foi dado para qualidade das aprendizagens. Por ocasião da PROMEDLAC V realizada, também em Santiago, 1993, ao analisar os índices de qualidade da aprendizagem chegou-se à conclusão de que estes deveriam ser melhorados e, para tal, foram tomadas decisões que seriam implementadas nos níveis macro e micro. No nível mais amplo, considerado macro,

¹² PPE – Criado em 1979 pela CEPAL e UNESCO, com o objetivo de delinear políticas educacionais que tivessem impacto desenvolvimentista para a América latina e Caribe.

¹³ Elaborado pela UNESCO em 2002, o projeto visa estimular mudança nas políticas para tornar efetiva a proposta de Educação para Todos e promover o desenvolvimento humano da região.

foram criados os sistemas nacionais de avaliação e o desenvolvimento de programas de *discriminação positiva*. Já no nível micro, os olhos e as ações se voltam para a escola e seus processos. Essas ações envolvem desdobramentos que passam pela necessidade de “profissionalização da educação” e vão desde as ações do ministério da educação ao ensino no interior das escolas.

Tais ações conforme quadro síntese do BOLETIM 31 apresentado na tabela 2, demonstra o nível de controle externo pelo qual passaram as políticas educacionais da América Latina e Caribe.

Tabela 2 - Síntese do BOLETIM 31 sobre profissionalização

PROFISSIONALIZAÇÃO DAS AÇÕES DOS MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO	PROFISSIONALIZAÇÃO AS AÇÕES DA ESCOLA	PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS
1. Fortalecer as capacidades políticas e sua interrelação com as capacidades técnicas para a formulação e execução de programas.	1. Desenvolver uma nova gestão dos estabelecimentos	1. Priorizar a aprendizagem da leitura e da escrita.
2. Introduzir novas práticas de planejamento e gestão.	2. Afirmar a função estratégica do diretor da escola.	2. Ensinar e aprender matemática
3. Estabelecer normas e sistemas nacionais de avaliação de desempenho do processo educacional.	3. Fortalecer os novos papéis dos professores.	3. Incorporação de componentes da cultura, ciência, tecnologia e meio ambiente
4. Desenvolver novas formas e condições de monitoramento das atividades locais, apoiando-se nas tecnologias da informação.	4. Fortalecer a coordenação das ações da comunidade educativa.	4. Remuneração e condições de trabalho docente
5. Criar condições para melhorar a qualidade e quantidade da aprendizagem.	5. Estimular a descentralização curricular.	5. Formação e aperfeiçoamento docente.
6. Desenvolver a capacidade de se concentrar em ações em benefício da redução das desigualdades.	6. Garantir boa infraestrutura física e técnico-pedagógica das escolas.	
7. Desenvolver uma política de fomento de inovações.		

Fonte: Extraído de Vieira e Bagnara (2015, pp. 449–450)

E assim segue a trajetória de submissão das políticas educacionais nessa região, aos interesses de um capital mundializado que necessita avidamente encontrar mercado para recompor suas margens de lucro. Este fato levou à mercadorização da educação, com vista a conformá-la aos interesses do mercado produtivo. O quinto marco apresentado por Casassus (2001) retrata o momento em que as estratégias de controle dos organismos internacionais atingem o currículo escolar.

Segundo o autor, o Seminário Internacional sobre currículo e descentralização, organizado pela Unesco e ocorrido em Santiago do Chile em 1993, tratava das orientações para descentralizar e distribuir competências relacionadas as políticas curriculares. Na distribuição das competências coube ao nível

macro, órgãos governamentais, a definição dos objetivos e normas gerais. Enquanto no nível micro, órgãos executores ficaram na incumbência de incluir conteúdos locais na parte diversificada do currículo.

Todas essas estratégias carregadas de intencionalidade por parte dos detentores do capital mundial eram difundidas como um ato ético de bondade e solidariedade, conforme consta no Livro *A Unesco e a educação na América latina e Caribe* (UNESCO, 1998) o PPE simbolizou uma esperança para vários países e um convite a democratizar o acesso à educação colocando-a a serviço dos setores mais pobres da sociedade.

Ressalta-se que uma das ações de destaque na quinta reunião do PROMEDLAC – 1993, foi a profissionalização dos docentes, considerada um marco importante na história do PPE. Para que os países estivessem aptos a interagirem e participarem da economia global era preciso desenvolver-se e, para desenvolver-se, a educação foi colocada como estratégia central. Ou seja, através da educação as pessoas tornar-se-iam produtivas e os países ocupariam um lugar no *ranking* mundial do capital. Mas qual lugar? Quais ocupações no mercado de trabalho? Ainda assim, é preciso compreender que pensar na profissionalização dos professores como atividade que impulsiona o desenvolvimento da educação demonstra coerência e reconhecimento do papel de um dos principais atores do processo ensino-aprendizagem.

As política implementadas pelo PPE e PROMEDLAC até o ano de 1996, tomaram um caráter regional¹⁴ a partir do momento em que os gestores de alto escalão dos governos definem suas agendas considerando as reflexões e recomendações emanadas das reuniões (PPE – PROMEDLAC) e promovem políticas educacionais que se configuram como regionais, pois estas contemplam objetivos e estratégias comuns.

Conforme Casassus (2001), os três principais objetivos definidos pelos organismos internacionais que orientaram as reformas educacionais da década de 1990, foram:

[...] situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto social. [...] iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão. [...] melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro. ***No nível macro são a instalação de sistemas nacionais de avaliação, o desenvolvimento de programas de discriminação positiva e a reforma curricular. No nível micro, a focalização na escola, em particular na gestão escolar, a implantação de graus de autonomia e um currículo adaptado às características da escola.*** (Casassus, 2001, p. 13, grifo nosso)

¹⁴ O termo regional neste capítulo será entendido como a região da América Latina e Caribe que compunham os países assistidos pelo PROMEDLAC

Embora os três objetivos tenham tido papel decisivo para mercantilizar a educação na América Latina e Caribe, destacamos a mudança na gestão, explícita no segundo e implícita no terceiro, que visa regulamentar a atividade educacional através de processos de descentralização para promover a “qualidade e equidade”. A abertura do sistema a novos acordos, parcerias, visava estabelecer alianças que viabilizassem o maior nível de estabilidade possível aos processos educacionais (Casassus, 2001; Vieira & Bagnara, 2015; Werlang & Viriato, 2012).

Não só, mas, principalmente ao longo da década de 1990, foram executadas diversas formas de abertura do sistema buscando envolver os agentes sociais fazendo crer a estes que, a mobilização e envolvimento tornaria os processos educacionais democráticos e legitimados pela participação popular. Para tanto foram usadas estratégias como: realização de Congressos Pedagógicos ocorridos na década de 1980 e 1990 em países como Argentina, Bolívia e Chile; Acordos Nacionais que articulavam setores ligados a educação envolvendo docentes e demais intelectuais da área em torno das ideias e políticas defendidas pelos órgãos regionais para América Latina e Caribe; Planos Decenais e, nesse caso o Brasil obteve destaque pois conseguiu firmar compromisso com as três esferas federativas promovendo discussão e elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos em 1994; Fóruns Públicos que podiam ser permanentes ou não, mas que garantisse constância na divulgação e convencimento das políticas a serem implementadas; Criação de Leis da Educação. Agora no plano legislativo, mas não deixa de ser uma espécie de acordo para pactuar os objetivos dos órgãos que atuam no nível macro. Entre os países que fazem parte do PROMEDLAC, alguns como Argentina, Bolívia, Colômbia, Chile, México e Brasil criam leis da educação na década de 1990a e com elas geriram seus planos de governo. Ainda completando as estratégias de ajustes nas políticas educacionais, foram criadas Comissões de cunho acadêmico ou multisetoriais que buscavam manter os discursos voltados para educação em pauta atualizada (Casassus, 2001).

A partir do êxito no implemento, em âmbito regional, das estratégias anteriormente apresentadas, depreende-se que se criou um modelo hegemônico a ser implementado nos países membros, gerando uma estrutura educacional na qual os diversos níveis/atores recebiam e executavam tarefas específicas e, às vezes compartilhadas, conforme explicitado na tabela 3.

Tabela 3 - Modelo de estrutura educacional

MODELO	CENTRAL ESTRATÉGICO	COMPARTILHADO	LOCAL OPERATIVO
HOMOGÊNEO	Política Educacional Avaliação Normas		

MODELO	CENTRAL ESTRATÉGICO	COMPARTILHADO	LOCAL OPERATIVO
MISTO		Currículo Financiamento Planejamento	
HETEROGÊNEO			Supervisão Administração Contratos Docentes

Fonte: Casassus (2001)

Vale lembrar que todas as ações que tiveram sua implementação orientada pelos organismos internacionais, no recorte histórico e local em questão, contribuíram para, ou mesmo agravaram o processo de mercantilização da educação submetendo-a aos interesses do mercado de trabalho e mercantilizando, inclusive, as atividades de ensino e pesquisa no interior das instituições. O próprio Banco Mundial diz que:

Las instituciones a carga de los programas avanzados de enseñanza e investigación deberían contar com la orientación de representantes de los setores productivos. La participación de los representantes del setor privado em los consejos de administración de las instituciones de enseñanza superior, públicas e privadas, puede contribuir a assegurar la pertinência de los programas académicos. (Banco Mundial, 1994, p. 79)

Dessa forma, torna-se óbvio que as reformas educacionais da década de 1990 foram marcadas pela homogeneização das políticas públicas aos interesses do mercado capitalista e serviram para subsidiar a recomposição das margens de lucro do capital. Conforme já mencionado, organismos ligados ao Banco Mundial orientavam e controlavam a execução de tais políticas. O PROMEDLAC, criado em 1980 e, extinto em 1996, cumpriu seu papel com brilhantismo e passa a missão para o PREAL – Programa para Reforma Educacional para América Latina e Caribe.

Segundo Marcela Gajardo (2000), coordenadora do PREAL, o programa é:

[...] co-dirigido pelo Diálogo Interamericano em Washington, D. C. e pela Cooperação Para o Desenvolvimento de Pesquisa – CINDE, Santiago de Chile. É financiado pela Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Econômico (USAID – U. S. *Agency for International Development*), pelo Centro de Internacional de Desenvolvimento de Pesquisas do Canadá (IDRC – *Internacional Development Research Centre*), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pelo Fundo GE (GE *fund*) e outros doadores. (Gajardo, 2000, p. 2)

O PREAL, com o propósito de gerar consenso promovia debates sobre políticas e reformas educacionais, com o argumento de contribuir para a melhoria da qualidade e para igualdade na educação, identificava e divulgava *boas práticas* e mantinha sob observação o progresso na educação. De modo geral, o objetivo do programa era promover sensibilização da população acerca dos problemas da educação e a responsabilização pública dos mesmos (Werlang, 2012).

Com nova roupagem, segundo Uczack (2014, p. 103), o PREAL nada mais é do que “uma “versão atualizada” da intervenção dos Estados Unidos via USAID, na educação latino-americana”. Ainda segundo a autora o PREAL seria a etapa final dos eventos mais importantes que, durante o período de 1981-2010, instituíram o “[...] novo ideário educacional, reforçando as ideias que julgam ser necessário difundir, adequado às concepções de mundo dos agentes promotores e patrocinadores” (UCZAK, 2014, p. 85). Entre os principais eventos pode-se citar: PPE: 1981 – 2001; Consenso de Washington (CW); Educação Para Todos – Jomtien – 1990; PROMEDLAC IV – Quito – 1991; PROMEDLAC V – Santiago – 1993; PREAL – 1995; Fórum Mundial de educação de Dakar - 2000 – 2015; Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) – 2000 – 2015 e Programa Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC).

Os eventos acima mencionados sustentaram o discurso e determinaram o foco das políticas/reformas que foram implementadas no Brasil a partir da década de 1990 e é sobre esse tema que trataremos no item seguinte.

2.2 Políticas públicas educacionais e quase-mercado em educação

As reformas da educação no estado brasileiro não se iniciam na década de 1990, pois já estavam em curso em algumas décadas anteriores. Os sintomas das medidas neoliberais implantadas no país já vinham sendo sentidas desde meados da década de 1970, mas se agravaram e atingiram seu ponto mais alto na década de 1980. As medidas foram consideradas como de enfrentamento à crise financeira vigente no mundo e visavam, no caso da Brasil, recuperar a “década perdida”. Tais medidas foram reafirmadas e asseveradas no Consenso de Washington que implícito ou explicitamente deixava posto que os países da América Latina e, portanto o Brasil, deveriam acatá-las sob pena de não ser contemplado com empréstimos pelas agências financiadoras internacionais e assim não ter condições de enfrentar a crise, desenvolver-se e envolver-se no mercado competitivo globalizado.

Para articular e veicular as ideias necessárias à sustentação dos propósitos das agências promotoras do Consenso de Washington em 1989, quais sejam o Fundo Monetário Internacional (FMI), O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) foram definidas regras que envolveram dez áreas. Segundo Batista (1994, p.18), as regras são:

- 1 – Disciplina Fiscal;
- 2 – Priorização dos gastos públicos
- 3 – Reforma tributária;

- 4 – Liberalização financeira;
- 5 – Regime Cambial;
- 6 – Liberalização comercial;
- 7 – Investimento direto estrangeiro;
- 8 – Privatização;
- 9 – Desregulação e
- 10 – Propriedade intelectual

Fazer cumprir as regras seria fundamental para criar um contexto favorável à implementação das reformas educacionais e promover consenso em torno das políticas mais oportunas que permitissem, a “[...] introdução de mudanças institucionais, modernização da gestão, melhora da qualidade e da equidade, aproximação maior das escolas às demandas da sociedade e abertura à iniciativa dos atores” (Gajardo, 2000, p. 5). Ainda segundo a mesma autora, na década de 1990, esse contexto foi alcançado e era possível identificar orientações e políticas educacionais comuns à maioria dos países em torno dos quais se ordenavam as medidas de mudança do Consenso de Washington. Em síntese, Cajardo (2000) (Doc. 15, PREAL) nos apresenta as principais necessidades para tornar exitosa a reforma educacional pretendida para o Brasil e toda a América Latina:

- Dar continuidade à educação na agenda política dos países e buscar consensos amplos entre os diversos atores sociais para levar as reformas a cabo;
- Melhorar a equidade provendo uma educação sensível às diferenças e que discrimine em favor dos mais pobres e vulneráveis;
- Descentralizar e reorganizar a gestão educativa e dar maior autonomia às escolas, sobretudo nos níveis básicos de ensino;
- Fortalecer a instituição escolar para oferecer melhor capacidade de operação e maior responsabilidade por seus resultados perante os estudantes, os pais de alunos e a comunidade e a comunidade em geral;
- Abrir a instituição escolar às demandas da sociedade e interconectá-la a outros âmbitos ou campus institucionais, públicos e privados;
- Investir mais, administrar melhor e testar modelos de alocação de recursos vinculados a resultado;
- Formar melhores professores, eliminar a burocracia e melhorar a orientação dos processos educativos, além de fortalecer a capacidade de gestão dos diretores das escolas. (CAJARDO, 2000, pp. 5–6)

Em outras palavras, era preciso garantir a hegemonia das ideias acerca das reformas demonstrando sensibilidade com as diferenças, buscando resultados e parcerias com setores públicos e privados da sociedade, priorizando modelos de utilização de recursos vinculados a resultados imediatos e, por fim, melhorando a formação dos docentes e a competência dos gestores.

Evidencia-se por meio dessas diretrizes sistematizadas por Cajardo (2000) que o objetivo era a conformação da educação às mudanças em curso nos setores produtivos, que discorreremos na seção 2.2 *Reestruturação Produtiva e a Formação para o Trabalho no Brasil*, que foram sistematizados nas Figuras 2 e 3 e, em cujo epicentro, está a intenção de gerenciar as escolas e o trabalho docente como fábricas.

As políticas públicas mercadorizam e induzem a conformação do trabalhador ao gerencialismo da educação que ocorreu e ocorre de modo escancarado e ao mesmo tempo tão sutil que mesmo diante de situações de acúmulo de atividades próprias do gerencialismo, os professores entendem que as mesmas são próprias da docência e que o acúmulo referido não desqualifica as condições de trabalho.

Ao se realizar um estudo aprofundado sobre estas proposituras, observa-se que a agenda da reforma educacional no Brasil, pretendida pela burguesia do capital mundial foi cumprida conforme o que era imposto pelos organismos internacionais, contudo, trazendo graves consequências para um projeto de educação popular e comprometido com a transformação social. Em todos os níveis e modalidades de ensino houve sucateamento e desmantelamento promovido pela reformulação da educação. De acordo com Kátia Lima (2011), houve uma verdadeira desconstrução da educação pública brasileira como um direito social.

O direito à educação é reconfigurado por meio da privatização em larga escala; do repasse (direto e indireto) dos recursos públicos ao setor privado, além da adoção da lógica empresarial como modelo de gestão nas instituições educacionais públicas, privilegiando a relação custo-benefício, a eficácia e a qualidade medidas pela relação com o mercado; de que são importantes referências, a certificação e a fragmentação do ensino e dos conhecimentos; o aligeiramento da formação profissional e a intensificação do trabalho docente. Um processo de reformulação que configurou a educação como um campo de exploração lucrativa para o capital em crise e aprofundou sua função política, econômica e ideológico-cultural de reprodução da concepção burguesa de mundo. (K. Lima, 2011, p. 87)

No contexto da reestruturação do capital alterado principalmente pela microeletrônica, a reformulação das políticas educacionais é motivada e direcionada pelo interesse do mercado produtivo em crise. Segundo Peroni (2013, p. 241), a teoria neoliberal considera que, “não é o capitalismo que está em crise, mas o estado [...] o mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo”. O

Estado se desfaz para se refazer nos moldes que atenda a iniciativa privada que passa a rentabilizar no mais novo ramo lucrativo, a educação.

No âmbito político, a esfera pública restringiu-se e desregulamentou-se, num primeiro momento, para em seguida novamente se regulamentar, e assim possibilitar a expansão da esfera privada, a partir da iniciativa do Estado e mediante reformas estruturais orientadas por teorias gerenciais próprias do mundo dos negócios (Silva Junior & Sguissard, 2005, p. 12).

E assim, com aval do Estado, a educação vai se mercadorizando, se tornando moeda de investimento, perdendo seu “caráter civilizatório” e sendo reduzida a ‘expediente de oportunidade’ na corrida desabalada pelas vagas do mercado (Silva Junior & Sguissard, 2005; Vogt, 2003). E não é qualquer mercado. Trata-se de um volume vultuoso em torno de US\$ 2 trilhões e US\$ 2,2 trilhões, no mundo (Laval, 2004; Oliveira, 2009, Bertolin, 2011). No Brasil os valores chegam ao montante de R\$ 90 bilhões (Leher, 2002; Oliveira, 2009).

Com este cenário a educação brasileira foi alvejada tanto pelos representantes do capital mundial com seus mandos e desmandos, quanto pela conivência dos governos que gentilmente criaram as condições internas para que o processo de mercantilização que submete a educação ao bem-querer do mercado, fosse exitoso. Sobre o assunto Oyama afirma que nesse sentido,

O caso brasileiro é exemplar. De um lado houve a coerção, o constrangimento, a influência direta do capital, seus agentes nacionais e internacionais e de outro, a conivência, a subserviência e o conluio, por parte de uma sequência de governos, em que a mercantilização e a privatização grassaram soberanas. (Oyama, 2015, p. 13)

O mercado e a mercantilização na educação se fazem presentes de várias formas, seja pela venda de serviços, pela contratação desses ou pelas parcerias, e requerem a ação do estado que cria os atos legais que regulamentam a mercadorização. Por esta razão, a denominação mais apropriada para definir este processo é a de *quase-mercado* que comporta em si, um misto de ações regulatórias por parte do estado com artifícios de mercado (Bertolin, 2015; Peroni, 2013). Tratando sobre o assunto em questão, Afonso indica que a expressão quase-mercado em educação,

[...] referir-se-á à introdução de *lógicas* e *valores* de mercado no interior do sistema público estatal, dando conta inclusivamente de formas diversas de comparação, concorrência e concretização da liberdade de escolha entre o público e o privado, quando estas não levarem à privatização ou não forem induzidas por razões de lucro, ainda que possam ser estimuladas por apoios financeiros ou subsídios específicos (como acontece com os *vouchers* ou cheques-ensino). (Afonso, 2010, p. 1144)

Na mesma direção, para outros autores, a expressão quase-mercado em (S. Souza & Oliveira, R., 2003, p. 873) refere-se a um *continuum* de estratégias organizacionais que abrangem o mercado em si, bem como a gestão, o financiamento e as práticas avaliativas em educação, e a definem como um negócio. Ainda os mesmos autores (p. 877) afirmam que “[...] a noção de ‘quase-mercado’ [...]tanto do

ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implementada no setor público sob a suposição de induzir melhorias”. Percebe-se, portanto, que é exatamente nessa diferença entre quase-mercado e o mercado em si, que coube as más intenções, transformadas em ações, de mercadorizar a educação pública.

O quase-mercado na educação é fruto da crítica a “ineficiência” do Estado que impôs diferentes formas de privatização no âmbito educacional, incluindo concepções privadas de gestão e processos avaliativos ancorados na lógica de mercado. A aplicação dos princípios e valores do mercado ao sistema educacional busca reafirmar um projeto de sociedade que nada tem a ver com a transformação social, mas sim com a permanência e/ou asseveramento das condições que mantenham a sociedade com privilégios para poucos.

No Brasil, o principal marco regulatório do Estado sobre a reforma educacional (quase-mercadorização da educação) foi o Plano Decenal de Educação - PDE (1993 – 2003), com manifestação evidente na Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Durante os eventos nos quais foram discutidas as principais ideias do PDE, assim como em vários outros momentos de discussão das políticas educacionais, houve embate, houve resistência e correlação de forças ao modelo neoliberal. Porém, mesmo com (des)sensos e (contra)sensos o alinhamento da educação brasileira as intencionalidades dos organismos representantes do capital, prevaleceu.

E sendo assim, a educação, tomando como base os princípios do relatório da UNESCO elaborado por Delors e publicado em 2001, sugere que a “civilização cognitiva” se adapte e desenvolva as competências para um mundo melhor e para um desenvolvimento humano sustentável, indicando a empregabilidade como alternativa e responsabilidade de cada indivíduo, bem como a manutenção da sociedade capitalista como ela é.

Não nos resta dúvidas de que se trata de uma democracia nos moldes da sociedade capitalista, ao mesmo tempo que contribui para a subserviência individual e dos povos, faz-se necessária a reforma da educação, visando a sua adequação ao novo momento de reestruturação da sociedade capitalista, enquanto também serve como instrumento para sua perpetuação. (Macedo & Lamosa, 2015, p. 138)

A adequação ao momento de reestruturação capitalista no âmbito da educação deu-se a partir de negócios firmados pelas Parcerias Público Privado –PPP. O público se misturou ao privado e, às vezes parecem um só, ou o público parece privado e o privado público, mas cada um é o que é. No entanto, o viés de cunho econômico e mercadológico visível nas políticas públicas dão ao processo uma “feição empresarial de compra e venda de serviços” (Dourado & bueno, 2001). As PPPs são caracterizadas pela interferência do setor privado no setor público mediante o diagnóstico de que o Estado está em crise, e

que por esta razão não tem condições de executar políticas. Portanto, deve repassar tal responsabilidade para a sociedade civil que resolverá o problema focalizando suas ações na pobreza como ponto seguro para evitar o caos e manter a ordem através da nova sinergia gerada entre os setores público e privado. Ao Estado caberá, apenas, o repasse financeiro e a avaliação das ações executadas pela iniciativa privada (Giddens, 2001; Peroni, 2008a, 2009). É como se todo o sistema público se tornasse inoperante, ineficiente e ineficaz e somente no mercado encontrasse solução para todas as mazelas e desarranjos sociais. Segundo Harvey (2008, p. 89), o resultado desastroso das PPPs será a “mercadificação de tudo”.

Na educação, tais interferências ocorrem nas mais variadas formas, desde a participação na elaboração das políticas públicas à ocupação dos espaços de gestão das instituições de ensino, passando, inclusive, pela formação de professores e implementando ações gerencialistas na educação (Montaño, 2002; M. Pereira, & Camargo, 2020; Peroni, 2013;). Para Peroni (2009, p.157), “[...] o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação”. As Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPE), se expandiram de forma muito rápida e envolveram uma quantidade enorme de atores privados que passaram a ter participação, ou mesmo direito de decisão, em assuntos que historicamente foram da seara das instituições públicas de ensino (Ball, 2007; Hatcher, 2006; Saltman, 2010).

No Brasil as PPPs tiveram amparo, inicialmente, no governo Fernando Henrique Cardoso que nos Planos Plurianuais de 1996 – 1999 (Programa Brasil em Ação) e de 2000 – 2003 (Programa Avança Brasil) demonstrava a necessidade de modernização e adequação da máquina pública aos novos ditames do desenvolvimento econômico e agências financiadoras. O Estado dito inoperante para promover este desenvolvimento deveria garantir a participação de capital privado cabendo a ele gerenciar e indicar os melhores investimentos.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) não houve alteração nos objetivos e metas do PPA. O plano plurianual de 2004 – 2007 traz reeditado todos os propósitos dos anteriores. Inclusive, sobre o desenvolvimento soberano, reafirma que “a iniciativa privada tem um papel insubstituível. A força motriz desse processo deve ser a dinâmica das parcerias Estado-Sociedade, público-privado, governamental e não-governamental” (PPA 2004-2007). A diferença é que além do crescimento econômico previa-se também o social.

No governo Lula foi encaminhado à Câmara dos deputados em 2003 o projeto de lei que define sobre a realização das Parcerias Público Privadas. A Lei 11.079, lei das PPPs foi sancionada em 30 de

dezembro de 2004. O referido ato legal traz autorização e legitima a intervenção da iniciativa privada na seara do que antes era puramente público. O setor privado, ou melhor, o empresariado defende e aplaude a lei e proclama o apoio a aliança entre Estado e a iniciativa privada em alto e bom tom. Ora, os seus interesses estão resguardados.

Esse é o contexto em que se agudiza a perda de autonomia do Estado mediante a crise do capital. O estado esvazia-se de seu caráter público e, portanto, promotor de bens públicos como saúde e educação. É dessa forma que a educação passa a ter valor de mercadoria lucrativa e vira alvo dos empresários capitalistas internacionais, detentores de poderes para comprá-la e vendê-la no agora mercado promissor.

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de política regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Podemos pensar essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita a inflexões e mediações, não que ela seja indiferente ou excepcional. (Ball, 2004, p. 1108) [...] o mundo dos negócios enfoca os serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos. (Ball, 2004, p. 1111)

Esses são os resultados que a crise sem precedente do capital trouxe para a educação. O Estado em sintonia com os “aconselhamentos” das agências capitalistas internacionais remodelam as políticas educacionais dando lugar ao privado em um direito social antes reconhecido. A lógica gerencialista empresarial toma posse da oferta de educação seja em sua concepção ou na execução. De direito a educação passa a ser um serviço e essa ênfase a torna um negócio que possibilita sua venda para obtenção de lucro.

Com princípios como flexibilidade, melhoria da qualidade e da produtividade os espaços de educação formal viram-se invadidos por ações, programas e/ou empresas que passaram a fazer parte do seu dia-a-dia sem levar em conta suas peculiaridades regionais e locais. Um conteúdo padrão e universal é imposto e a partir dele se cobra e se responsabiliza pelos resultados. Exemplo disso são os contratos firmados com empresas que assumem o controle de ações que deviriam ser exercidas por órgãos do governo e/ou pelos próprios profissionais da educação.

No Brasil, diversas são as formas de empresariamento e gerencialismo da educação, mas um exemplo clássico é o movimento “Todos pela Educação” voltados para educação básica, que reúne um grupo de grandes empresários, aparentemente, engajados e preocupados com uma educação de qualidade quando na verdade o objetivo é receber as lucrativos benefícios das PPPs.

No caso do ensino superior, a reforma do Ensino de modo geral se configura como um conjunto ações que promoveram a mercantilização na busca por “inovação” da educação seja ela através de investimentos vultuosos na iniciativa privada ou em semelhantes processos de privatização do público (LIMA, K. 2011; ANTUNES, F. e PERONI, V., 2017). No Brasil, podemos citar como privatização do público e mercadorização da educação em nível superior, o Programa Universidade para Todos – PROUNI e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

[...] nesse contexto que a educação superior tornou-se um setor cada vez mais orientado ao mercado com o objetivo de atender às crescentes exigências de valorização do capital. A mercantilização institucional realizada nesse processo, resultado da mundialização do capital, induz as políticas para este nível educacional no setor público a participar na arena competitiva global da ciência aplicada e da inovação, bem como exige a mobilidade acadêmica de estudantes e professores, caracterizando dessa forma o processo de internacionalização da educação superior. (Silva Junior & Sguissardi, 2013, p. 133)

As referidas reformas direcionadas, principalmente para os países em desenvolvimento, reafirmamos, refletem a (im)posição dos organismos internacionais em resguardar o consenso em torno de seus interesses e conformar trabalhadores no exercício de suas atribuições através da compra e venda de serviços. A oferta de cursos aligeirados de baixo custo e formação restrita ministrados nos Institutos Federais bem como o incentivo ao registro de patentes através das pesquisas aplicadas são evidências de uma educação mercantilizada de caráter gerencialista que atende a exigência do Banco Mundial com respeito a redução de gastos na educação (Otranto, 2010).

O gerencialismo que resulta em mercadorização da educação e do ensino impõe a sobrecarga do trabalho docente pelo aproveitamento do quadro existente que passa a desenvolver atividades pedagógicas, atividades de extensão, atividades de pesquisa, atividades de gestão e atividades administrativas. Nos IFs, é comum que os docentes ministrem aulas em cursos Formação Inicial e Continuada até a pós-graduação; desenvolvam pesquisa e extensão; se ocupem de atribuições administrativas; atendam individualmente o estudante, desenvolvam funções burocráticas e atendam às exigências de produtividade com publicações.

Pelo exposto, entende-se que a mercantilização da educação ocorre quando se tenta adequar a educação às transformações econômicas de disputa mundial. Sendo esse tipo de educação voltado para os resultados e a produtividade, introduz nos espaços escolares práticas de caráter gerencialista, e que impõem ao meio acadêmico um novo desenho sobre o trabalho docente. O gerencialismo, ou Nova Gestão Pública, ou New Public Management (NPM) utilizado nos ambientes educacionais trata a educação como um serviço e seus consumidores como clientes (Newman & Clarke, 2012).

2.3 Gerencialismo: Visão empresarial no comando do cotidiano pedagógico nas instituições de ensino

Conforme exposto anteriormente, nas últimas décadas do século XX, assistimos a mudanças significativas de caráter grave e acentuado na maneira como o Estado buscou se reorganizar e ressignificar suas funções com vistas a enfrentar a crise estrutural do capital para atender os interesses de cunho neoliberais e desempenhar seu papel na reestruturação produtiva abalada pela referida crise. A contenção de gastos públicos torna-se foco do novo desenho de gestão do Estado que tem como objetivo refazer os acordos político-econômico entre capital e trabalho de modo a garantir “boas práticas em negócios” quase que inexistente nas instituições públicas (Newman & Clarke, 2012). O Estado precisa desonerar-se gradativamente de gastos com políticas sociais de modo a estabilizar-se economicamente e atender as demandas do grande empresariado (Souza, 2017).

Outro ponto necessário para o ajuste das políticas gerenciais governamentistas é o protagonismo social incutido como participação cidadã que induz a sociedade civil a se dispor a colaborar (fazer parte) com as decisões estatais embora sua participação não lhe conceda nenhum direito, poder ou gerência sobre as decisões tomadas. Na verdade, a intenção é promover o consenso através da conciliação e da mediação de conflitos para que a paz se estabeleça. O chamado a participação cidadã acontece em todos os setores da gestão pública, inclusive na seara da educação. A democracia participativa é colocada como essencial para que ocorra a participação individual e coletiva de modo a respaldar as políticas a serem implementadas. De acordo com Macedo e Lamosa (2015):

O estado de caráter público não estatal é, entre outras coisas, o espaço da democracia participativa direta, que permite a participação dos cidadãos nos assuntos públicos. (...) A ideia da democracia participativa direta significa a implementação de novas formas de representação social, na qual os cidadãos devem estar dispostos a pressionar e contribuir para as transformações necessárias, que, do nosso ponto de vista levam aos ajustes exigidos pela nova “sociedade do conhecimento”. [...] democracia se limita a outra noção, a de “empoderamento”, que significa não apenas a participação individual de cada cidadão, mas sobretudo das Organizações Não Governamentais (ONGs) e dos empresários. (Macedo & Lamosa, 2015, p. 135)

A participação do cidadão se torna de efetiva importância e desempenha relevante papel nos processos de gestão empresarial para garantir a hegemonia neoliberal. O padrão a ser seguido é o dos organismos internacionais que representam os interesses do capital mundializado. Para tanto, as mudanças teriam que dar conta de modificar a relação entre economia, governos e educação. Vários fatores foram determinantes e impostos para assegurar o êxito da mudança nas relações e facilitar subserviência da educação ao mercado capitalista. Conforme Carter e Neill (1995) citados por Baal (2002), os principais fatores são:

- 1- El mejoramiento de la economía nacional por medio del fortalecimiento de los vínculos entre escolaridade, empleo, productividad y comercio.
- 2- El mejoramiento del desempeño de los estudiantes en las habilidades y competencias e competencias relacionadas con el empleo.
- 3- La obtención de un control más directo sobre la currículo y la evaluación.
- 4- La reducción de los costes de la educación que soporta el gobierno.
- 5- El aumento de la participación de la comunidad local a partir de un papel más directo en la toma de decisiones relacionadas con la escuela, y a través de la presión popular por medio de la elección de mercado.

É fato que todos esses fatores acima mencionados foram levados em conta no desmonte da educação como direito e na (re)formulação de novos ideários que impõem à educação uma nova modelagem de gestão, sendo esta capaz de vir a ser o sustentáculo da nova realidade do neoconservadorismo (Venco & Sousa, 2021). A partir disso, providências foram tomadas no sentido de facilitar a entrada do setor privado na educação pública tornando-a equivalente a um serviço de compra e venda de um produto, intensificando a privatização na, e da, escola pública (Landim & Borghi, 2020). O novo modelo de gestão educacional, o gerencialismo, foi concebido e aplicado correspondendo aos interesses daqueles que dependiam da reestruturação do sistema capitalista para recompor suas margens de lucro. O gerencialismo prima pela privatização, pela eficiência e eficácia, pelo controle de gastos, pela busca da qualidade na prestação de serviços e pelos modelos avaliativos de desempenho que resultam em julgamento dos alunos, professores e da escola. Segundo Ball e Youdell, 2008,

La privatización es una herramienta política, que no sólo supone una renuncia por parte del Estado a su capacidad para ocuparse de los problemas sociales y responder a necesidades sociales, sino que forma parte de un conjunto de innovaciones, de cambios organizacionales y nuevas relaciones y asociaciones sociales, que en conjunto desempeñan un importante cometido en la reconfiguración del propio Estado. En este contexto, la reconfiguración de la educación otorga legitimidad al concepto de la educación como objeto de lucro, disponible mediante contrato y como una transacción de venta. (Ball & Youdell, 2008, p. 11)

O Estado, a partir de alianças, acordos e negociações com setores conservadores da sociedade construiu um modelo gerencialista, cuja retórica influencia os mais diversos campos da vida humana, incluindo o campo educacional (Hypolito, 2008). Segundo Freitas, no âmbito educacional, o Estado agiu como indutor e mobilizador,

Tanto para agentes como de processos pedagógicos, por meio de estratégias de negociação, acordos, pactos, apoio técnico, instalação de fóruns e ativação de entidades que congregam dirigentes educacionais, estaduais e municipais. Induziu unidades federadas à adoção e execução de determinadas políticas e estratégias, principalmente, por meio de 'planejamento estratégico' e do cofinanciamento ou da exigência de contrapartidas na adesão e execução de programas/projetos. [...] No âmbito da sociedade civil, o Estado buscou mobilizar indivíduos, grupos, setores sociais e a

população em geral em torno de problemáticas educacionais, para o que se valeu de estratégias de aproximação, parcerias e alianças. (Freitas, 2007, pp. 148–149)

Havia, portanto, uma busca pelo consenso, pela conformação e pela conciliação (Peroni, Oliveira & Fernandes, 2009; Souza, 2016) no sentido de tornar o ambiente favorável a implementação das mudanças que tomaram como referência a lógica de mercado fundada nos princípios da administração de empresas para gerir as instituições públicas. Para o governo que deu início as reformas gerenciais no Brasil, a lógica empresarial na gestão pública é justificada e não deve ser mal interpretada. Veja-se o que diz Bresser-Pereira, ministro do governo de Fernando Henrique Cardoso, período em que as referidas reformas tiveram seu ápice.

Além do aspecto organizacional, o modelo estrutural de gerência pública que estou discutindo tem um aspecto especificamente gerencial. O objetivo é tornar a administração mais flexível e os administradores mais motivados. A maior parte das ideias teve origem nas práticas gerenciais desenvolvidas durante o século XX pelas organizações privadas. O aspecto gerencial enfatiza a ação orientada para o “cliente-cidadão” e dois de seus três mecanismos específicos de responsabilização – administração por objetivos e competição administrada visando à excelência – foram emprestados da administração de empresas. Isso não deve ser mal interpretado. (Bresser-Pereira, 2008, p. 399)

Assumidamente a opção é pela gestão empresarial no setor público que enfatiza, o cliente, a competição, o resultado e a busca pela excelência. Tal posicionamento ofereceu e ainda oferece suporte para as reformas e mudanças implementadas no âmbito das instituições públicas educacionais. Um novo modo de gerir as instituições de ensino foi implementado e entre suas principais características pode-se destacar: a cultura do tipo empresarial; a ênfase na privatização em sentido pleno e/ou parcial através de práticas de gestão flexível; o incentivo a liderança individual e ao empreendedorismo nos espaços públicos; a eficácia e eficiência baseada na lógica e padrões econômicos; o “cliente” ter livre escolha nos serviços; definição clara de objetivos mensuráveis através de processos avaliativos de máximo rigor (K. Lima, 2011).

Deste modo o termo gerencialismo na educação refere-se as práticas de gestão voltadas para os resultados tomando seus usuários como clientes. Vale destacar que a grande inovação do gerencialismo parece ser a ênfase na eficácia. Tudo gira em torno do nível de alcance dos resultados (Souza, 2016) voltados para gestão e a qualidade na educação. Nessa lógica a “pedagogia de mercado” conforme denominou Aparecida Santos, ocupa espaço e se enraíza nos ambientes educacionais e em suas variadas dimensões atingindo desde a gestão até os conteúdos programáticos. Sobre o assunto a autora diz que:

Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da

produção. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, traspassa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas. (A. Santos, 2012, p. 20)

O que se evidencia é uma intencionalidade em redimensionar o sistema educacional brasileiro a ponto de torná-lo e/ou aprimorá-lo como um mecanismo de manutenção da hegemonia burguesa tendo a escola como seu *locus* por excelência. Portanto, tornar a escola um espaço eficaz faz-se imperativo e urgente. Uma nova concepção de gestão escolar precisa, necessariamente, ser adotada de modo a estabelecer um novo fazer pedagógico referenciado em resultados tais quais os ideais gerencialistas exigem, no qual os indicadores de qualidade sejam sempre evidenciados e combinados com uma política de avaliação externa e de responsabilização pelos resultados.

Nesse sentido, para que os resultados sejam alcançados, e as proposituras do gerencialismo sejam exitosas, faz-se necessário que os gestores sejam submetidos a processos de formação e/ou (con)formação para que estes desenvolvam habilidades capazes de harmonizar e conciliar os espaços educacionais mantendo os atores do fazer pedagógico coesos e alinhados aos interesses dos que gerenciam a educação.

Nesse alinhamento o gerencialismo na educação (des)forma e (con)forma o trabalhador a desenvolver uma variedade absurda de atividades¹⁵, e no caso dos IFs, ainda mais agravado pela verticalização do ensino e pela exigência de produtividade padrão universidade.

O excesso de atividades e as más condições de trabalho para os docentes é fruto de uma educação “interessada”. Os interessados fazem parecer que tudo é fácil, simples e muito vantajoso. Atender as recomendações mencionadas anteriormente só traz benefícios a quem lucra financeiramente com educação, e só interessa a quem mantém o controle das políticas e do comércio em educação. Na verdade, o que se percebe é que trata-se de uma forma complexa de o Estado e seus protegidos regularem o ensino, controlarem os resultados e racionalizarem os recursos visando a prestação de contas (*accountability*). Segundo Hypolito e Gandin (2013),

[...] trata-se de uma forma sofisticada de o estado regular o ensino desde longe, uma espécie de ausente presente. Foi com essa lógica que o estado vem organizando um complexo sistema de avaliação, baseado em exames padronizados, modificando diretrizes curriculares para atender aos requisitos desses exames, redirecionando a formação docente, definir índices e metas, redirecionar o financiamento da educação e demonstrar as fraquezas do magistério. O resultado de tudo isso é uma espécie de *accountability*, uma prestação de contas, uma forma de responsabilização. (Hypolito & Gandin, 2013, p. 336)

¹⁵ A variedade de atividades será tratada no capítulo 5, gráficos 2 e 3, e também nas quadros 7 e 13.

Sobre o mesmo assunto também nos diz Souza (2017) que:

Mudanças substantivas vêm sendo promovidas pelos governos para garantir a qualidade e a produtividade do trabalho escolar, tendo no novo modelo gerencial sua referência para implementação de estratégias de controle de resultados e de racionalização de recursos humanos e materiais, impondo uma nova realidade à gestão do trabalho escolar. (Souza, 2017, p. 01)

Com o propósito de efetivar as políticas mercantilizadoras, o gerencialismo vai se instalando nos espaços escolares a fim de submeter as ações da escola ao padrão de qualidade exigida pela nova configuração econômica através dos processos de controle da produtividade e dos resultados alcançados. Tais resultados não são usados para redimensionar a formação cidadã a princípio, mas para adequar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício de ocupações disponíveis advindas das demandas de produtividade e competitividade dos grandes grupos empresariais.

Certamente que há necessidade de a escola refletir e recriar seus conceitos sobre gestão na perspectiva de dar conta de sua função social e promover o verdadeiro empoderamento levando seus atores a se apropriarem das suas construções a partir dos conhecimentos historicamente e acumulados e da participação efetiva e democrática nas decisões. Também se faz necessário investir nos gestores, mas não para que este se torne o articulador e provedor de práticas pedagógicas que contemplem, difundem e perpetuam as ideais capitalistas da burguesia. O gerencialismo atribui aos gestores valores que não correspondem aos de um gestor democrático. Portanto, na contramão do gerencialismo, deve o núcleo gestor primar por uma gestão verdadeiramente democrática. A gestão de caráter gerencial se faz passar por gestão democrática. No entanto, veja no quadro 4 a comparação entre suas principais características:

Quadro 4 – Comparativo gerencialismo e gestão democrática

GERENCIALISMO	GESTÃO DEMOCRÁTICA
Ênfase na dimensão técnica da gestão: supõe que a eficiência da mesma sustenta-se no bom uso de recursos técnicos, tais como controles estatísticos, padronizações, ranqueamento, etc.	Ênfase na dimensão pedagógica da gestão: baseia-se na indissociabilidade dos meios/finalidades; nesse sentido, pressupõe que as técnicas subordinam-se às dimensões político pedagógicas da gestão.
Gestão centrada na pessoa do diretor; ênfase em sua liderança para mobilizar sinergias da comunidade escolar.	Gestão centrada nos colegiados da escola; conselho de pais, grêmios estudantis e outras formas de organização.
Gestão participativa significa a comunidade escolar colaborar com a escola, não necessariamente deliberando sobre seus rumos; a participação fica associada à resolução de problemas, ocorrendo de modo pontual e assistemático.	Gestão participativa significa, aqui, a comunidade escolar participar efetivamente da escola, discutindo e decidindo coletivamente seus rumos; a participação ocorre de forma sistemática, por meios dos órgãos colegiados ou por via direta.
Pressupõe autonomia e responsabilização individualizada, com consequências para professores e	Pressupõe autonomia e co-responsabilização pelos resultados da aprendizagem dos alunos e da unidade escolar.

GERENCIALISMO	GESTÃO DEMOCRÁTICA
diretores, pelos resultados do desempenho dos alunos e da escola.	
Procura atingir metas de eficiência e eficácia previamente definidas em planos estratégicos, acordos, etc.	Procura atingir a qualidade socialmente referenciada da educação; suas metas e seus objetivos devem expressar não apenas resultados quantitativos, mas, sobretudo, qualitativos.
Considera a competitividade entre as escolas como o principal fator para alavancar a qualidade das mesmas; estimula o ranqueamento das escolas, prêmios por desempenho, etc.	Considera que a qualidade da educação se conquista com medidas efetivas em prol da autonomia, gestão democrática, financiamento público e formação de professores.

Fonte - Adaptação do autor com base no Projeto Vivencial/Escola de gestores/MEC (2020)

Apesar de o quadro 4 fazer parte de um projeto de formação de gestores do Ministério da Educação – MEC, o que se verifica, seja pela prática ou pelos atos normativos, é uma tendência ou mesmo uma intencionalidade dos governos brasileiros das últimas três décadas, em direcionar as políticas educacionais de modo a tornar o gerencialismo uma prática recorrente nas instituições de educação em todo país em todos os níveis de ensino.

A nova LDBEN, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando a trinômia produtividade, eficiência e qualidade total. Essas ações, nesse sentido, redirecionam as formas de gestão, os padrões de funcionamento, a estrutura curricular, as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades – educação infantil, educação básica e educação superior – que possibilitam, dentre outros, o estabelecimento de mecanismos de descentralização ressignificados, entendidos, como desconcentração e/ou desobrigação por parte do poder público. (Dourado, 2002, p. 50)

Portanto, não há como não reconhecer que o raciocínio próprio da gestão gerencial é a forma como as políticas e práticas educativas no Brasil são pensadas e geridas. É nesse contexto que a reforma da década de 1990 busca atender as demandas de formação de mão obra, ditadas pelas exigências das empresas para atender seus propósitos de ampliação das margens de lucro. A educação se adapta as demandas de mercado para “atender de modo mais imediato às demandas de produtividade e competitividade das empresas instaladas no país” (Souza, 2016, p. 13).

Deste modo, o padrão qualidade da educação se inverte e passam a ter qualidade as políticas educacionais, bem como suas execuções, que privilegiam a formação que desenvolva habilidades que sirvam as demandas do mercado. A mercantilização da educação compromete, portanto, a sua qualidade social. Em uma sociedade tecnológica, o foco do setor produtivo se altera e suas necessidades se voltam para um trabalhador capaz intelectualmente e não necessariamente um detentor de força manual. Embasada nessa lógica da produtividade determinada pela reestruturação capitalista, a qualidade da

educação passa a ser definida por processos avaliativos externos e padronizados. Tais processos avaliativos em larga escala, via de regra, caminham na direção da fabricação de indicadores sobre a qualidade da educação e sobre os conteúdos aprendidos pelos alunos em sala de aula. Esse tem sido o principal parâmetro para planejamento e definição das políticas educacionais (Brasil, 2003). No entanto, apesar da avaliação ser essencial para promover reflexão acerca da educação em suas variadas dimensões, é preciso atenção para não privilegiar uma dimensão a ser avaliada e nem tomar como principal referência um modelo de avaliação, como vem ocorrendo com a avaliação externa estandardizada.

O campo da avaliação educacional é assim, muito vasto e heterogêneo, pressupondo distintas funções e dimensões, explícitas ou implícitas, de natureza social, pedagógica, ética, técnica, científica, simbólica, cultural, política, de controle e de legitimação, e envolvendo também diferentes instituições (governamentais ou não), grupos e atores educativos, bem como distintos quadros de análise, paradigmas e metodologias. (Afonso, 2010, p. 01)

Em décadas anteriores a 1990 a grande preocupação das políticas educacionais bem como dos governos era com a quantidade. O acesso à educação deveria ser ampliado de forma a garantir que todos em idade escolar pudessem frequentar a escola. Somente na década supra citada, movido pelos argumentos e recomendações da Conferência de Jomtien (1990) é que o progressivo movimento de hegemonia de implantação de processos avaliativos externos, alcança o Brasil. Nesta década e nas posteriores foram criados, em nível de governo federal, os sistemas de avaliação padronizados tais como: Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; a Prova Brasil; o Provinha Brasil; o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. Os instrumentos/programas de avaliação apresentados abrangem os alunos desde as primeiras séries do ensino fundamental até os alunos de graduação e seus objetivos são controlar a qualidade do ensino a partir, tão somente, da avaliação da aprendizagem, e seus resultados são utilizados, principalmente, para desenvolver mecanismos de responsabilização mais sofisticados sobre a escola e os profissionais da educação (Afonso, 1998). Além dos programas de avaliação externos nacionais o Brasil ainda participa programas de avaliação em larga escala em nível internacional, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA executado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Diante da adesão do governo federal a programas standarizados de avaliação e controle da qualidade da educação, os governos estaduais criaram seus próprios sistemas de avaliação padronizado. Ressalte-se que, mesmo cada estado/ente federado dispondo dos próprios programas não significa que estes foram pensados e elaborados pelos profissionais de cada instituição de ensino, na verdade, foram

elaborados por pessoas ou instituições estranhas ao espaço de cada escola ou universidade (Bonamino, 2002; Werle, 2011). Em 2016, 21 dos 26 estados brasileiros e o Distrito Federal já possuíam seus próprios sistemas de avaliação padronizado conforme pode ser visto no quadro 5.

Quadro 5 – Sistemas de Avaliação por estados

	ESTADO	NOME DO PROGRAMA	SIGLA	ANO DE CRIAÇÃO
01	Acre	Sistema de Avaliação da Aprendizagem	SEAPE	2009
02	Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas	SAVEAL	2011
03	Amapá	AVALIAÇÃO PRÓPRIA NÃO IDENTIFICADA		
04	Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas	SADEAM ¹⁶	2008
05	Bahia	Sistema de Avaliação Baiano da Educação	SABE	2007
06	Ceará	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará	SPAECE	1992
07	Distrito Federal	Acompanhamento do Desempenho Escolar do Estudante	ADEE	2011
08	Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	PAEBES	2008
09	Goiás	Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás	SAEGO	2001
10	Maranhão	Sistema Maranhense de Avaliação da Aprendizagem Escolar	SIMADE ¹⁷	2000
11	Mato Grosso	AVALIAÇÃO PRÓPRIA NÃO IDENTIFICADA		
12	Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul	SAEMS	2003
13	Minas gerais	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	SIMAVE	2000
14	Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional	SisPAE	2013
15	Paraíba	Sistema de Avaliação da Educação do Estado da Paraíba	SAEPB	2012
16	Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná	SAEP	2012
17	Pernambuco	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco	SAEPE	2008
18	Piauí	Sistema de Avaliação Educacional de Piauí	SAEPI	2011
19	Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	SAERJ	2006
20	Rio Grande do Norte	AVALIAÇÃO PRÓPRIA NÃO IDENTIFICADA		
21	Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul	SAERS	2007
22	Rondônia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia	SAERO	2012
23	Roraima	AVALIAÇÃO PRÓPRIA NÃO IDENTIFICADA		
24	Santa Catarina	AVALIAÇÃO PRÓPRIA NÃO IDENTIFICADA		
25	São Paulo	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	SARESP	1996
26	Sergipe	Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho	SAPED ¹⁸	2004

¹⁶ De acordo com a fonte, realizou o SADEAM até o ano de 2015.

¹⁷ Realizou o SIMADE somente nos anos de 2000 e 2001.

¹⁸ Prova aplicada somente nos anos de 2004 e 2006.

	ESTADO	NOME DO PROGRAMA	SIGLA	ANO DE CRIAÇÃO
27	Tocantins	Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Tocantins (ou Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins)	SALTO	2011

Fonte - Elaboração própria com base em Perboni: Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros (2016).

Ressalte-se que em 2016, alguns dos entes federados acima expostos já haviam interrompido os sistemas de avaliação, que em dado momento foram executados, o que demonstra o alinhamento com as políticas mercadológicas e seus mecanismos de controle. A expansão dos processos avaliativos padronizados ocupou e ainda ocupa lugar de destaque nas discussões sobre a educação colocando-os como foco principal para aferir a qualidade da educação mediante análise do desempenho dos alunos em tais testes. Esta ampliação da implementação dos processos avaliativos de larga escala refletem a necessidade de controle por parte do governo central, uma vez que este deixara seu papel de provedor para tornar-se um “Estado-avaliador”¹⁹, que intervém para assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que considera como sendo qualidade (Dias-Sobrinho, 2004).

Em se tratando dos IFs os processos avaliativos parecem ser mais severos e cruéis visto que foram introduzidos na rotina destas instituições sem que para isto houvesse oferecido as condições necessárias para uma resposta positiva, ou mesmo justa, pois estes foram submetidos aos mesmos requisitos avaliativos das universidades, sem serem universidades, sem o *know-how* em termos de estrutura física, humana, científica e tecnológica. Não bastasse tudo isto, segundo a própria lei de criação dos IFs, são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi (Brasil, 2008b) e atuante em todos os níveis de ensino configurando-se assim em uma institucionalidade complexa e diversa de uma universidade comum e, portanto, deveria ter um processo avaliativo diferenciado. Urge ainda destacar que todo processo avaliativo tem interesses e geram indicadores mercadológico através do ranqueamento de cursos e instituições (Souza & Mendes, 2017, pp. 7-8; Gomes, 2008, p. 33), amplamente divulgados pelos órgãos do governo e pela mídia ancorado em uma "concepção eficientista e produtivista de qualidade da educação" (Sobrinho, 2003, p. 107).

As avaliações com essa configuração de aferir resultados para alcançar /ou manter a eficiência e eficácia na educação como sinônimo de qualidade, “[...] representam a legitimação da opção do estado

¹⁹ A expressão “Estado-avaliador”, em sentido abrangente, diz respeito ao fato de que o Estado admite a lógica do mercado capitalista e globalizado na medida em que assume sua adesão aos modelos de gestão privada em suas instituições públicas. A gestão privada, o gerencialismo, condizente com o estado-avaliador, centra sua atenção e determinismo nos resultados e no que possa ser chamado de produtos educacionais. O Estado-avaliador cumpre o papel de preservar a continuidade do projeto do capital globalizado (Afonso, 2009; Ball, 2004; Neave, 2001).

por um processo avaliativo exterior as escolas e geridos segundo princípios inerentes à administração gerencial, a competição, ou seja, ao *accountability*” (A. Santos, Gimenes & Mariano, 2013, p. 44).

Nos espaços escolares, as formas de gestão e o uso dos resultados dos processos avaliativos vêm sendo discutidos em vista da responsabilização dos professores e profissionais da educação pelos mesmos e da sua conotação de regulação e controle dos processos educativos com base nos parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade. (Afonso, 2010; Alavarse, Machado & Arcas, 2015; Chirinéa & Barreiro, 2017; Perboni, 2016). Uma gestão que atua nesses moldes prima pela competitividade e meritocracia, inclusive bonificando os professores dos alunos com melhores resultados.

A função da avaliação na perspectiva gerencial de regulação se cumpre na medida em que por ela (a avaliação) são modificados e remodelados o papel do estado e sua forma de atuação referente as instituições educacionais e o processo de ensino aprendizagem. Conforme Schneider e Rostirola,

[...] políticas de avaliação implementadas nas últimas três décadas têm sido responsáveis pela adoção de mecanismos de um quase-mercado na educação, a partir dos quais se concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas e da atuação das escolas e redes de ensino frente ao processo ensino-aprendizagem. (Schneider & Rostirola, 2015, p.494)

Nessa remodelagem do Estado para a forma de gestão gerencial em relação a atuação nas escolas e no processo ensino-aprendizagem, está presente a regulação e o controle que se manifestam através da imposição dos conhecimentos considerados relevantes e que deverão ser valorizados ou pelo contrário desconsiderados nos currículos escolares. A regulação e o controle podem levar a transformação ou a manutenção das relações de poder e pedagógicas que atuam, influenciam e interferem nas políticas educacionais desde sua concepção até a execução em cada ambiente de aprendizagem formal ou não. A regulação e controle se materializam nas reformas da administração pública e em especial na educação, através dos processos avaliativos. Portanto, a avaliação é “um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública (Afonso, 2013, p. 271). Também Oliveira (2012), ressalta que os sistemas de avaliação funcionam como “base de regulação empreendida pelo Estado-Avaliador” (p.150).

A avaliação se torna essencial para o controle, regulação, responsabilização e prestação de contas das instituições e indivíduos que atuam na educação, configurando a *accountability* como mecanismo de gestão gerencial que se ampara nos resultados de testes para atribuir qualidade ou não a educação. A *accountability* se sustenta em três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2012, p. 479). Na escola ela se manifesta como o controle exercido pelo

estado sobre a escola visando a prestação de contas do trabalho realizado e a responsabilização pelos resultados alcançados.

Os tipos de *accountability* variam de acordo com os mecanismos utilizados. Em países como os EUA e a Inglaterra existem sistemas “duros” que aplicam sanções para os estabelecimentos de ensino mal avaliados. E existem os mecanismos mais “suaves”, adotados na Europa que se baseiam em um suposto engajamento dos atores envolvidos impulsionando-os a auto-avaliação e ao ato de assumir os resultados atingidos, sem que haja sanção externa (Maroy & Voissin, 2013). *Accountability* numa perspectiva democrática deve estar presente no cotidiano das instituições de ensino. Nessa perspectiva os gestores, professores, profissionais da educação e a comunidade escolar de um modo geral, assumem a autonomia para redimensionar as aprendizagens a partir do coletivo pertencente ao estabelecimento de ensino e assim promover as transformações necessárias para garantir a qualidade pedagógica e social da educação.

Em outro viés, tem-se a perspectiva empresarial da *accountability* na educação que visa controlar os resultados e atribuir responsabilidades buscando o alcance dos objetivos da reestruturação produtiva e impondo aos espaços escolares práticas gerenciais que evidenciam, “uma forma hierárquico-burocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes” (Afonso, 2012, p. 472). No entanto, segundo o mesmo autor,

Não há nenhuma razão para não [...] resgatar criticamente a problemática da *accountability*, enclausurada atualmente nas lógicas do *pensamento único*, neoconservador e neoliberal. Torna-se necessário, por isso, mostrar que há outras alternativas que podem e devem ser reflexivamente consideradas e postas em prática, sobretudo por terem maior densidade teórico-conceitual e/ou pertinência política educacional. (Afonso, 2012, p. 477)

Nesse sentido, vale cuidar para que se tenha, em ambas as formas de *accountability*, bastante clareza na definição dos indicadores que resultam dos processos avaliativos para que estes não sejam tendenciosos e/ou manipulados intencionalmente a serviço das ideias do capital. É imperativo que se tenha consciência sobre o “o que é avaliado, quem é avaliado e quais as consequências que acompanham o resultado das avaliações” (Perboni, 2016, p. 139). Os indicadores deverão representar a real possibilidade de transformação a partir da reflexão sobre a realidade pelos diversos atores envolvidos nos espaços escolares. Portanto, se faz necessário e “pertinente saber quem participa da definição, construção e análise dos indicadores e como é que eles são (ou podem) ser observados, quantificados e comparados” (Afonso, 2010, p. 2).

O fato é que, aparentemente, as políticas de avaliação e o uso dos indicadores delas extraídos, baseados na gestão gerencial, tomam como norte um conceito fechado de avaliação educacional que desconsidera as possibilidades de diálogo que levem em conta os múltiplos conceitos sobre a escola, o fazer pedagógico, as inter-relações do processo ensino-aprendizagem e as práticas de avaliação. As evidências demonstram que,

Pressupostos da qualidade total, da competitividade, da eficiência e eficácia foram importados do sistema econômico para as práticas pedagógicas. A educação passou a ser regida por leis que configuram o que alguns autores têm vindo a designar de mecanismos de um quase-mercado educacional. (Schneider & Rostirola, 2015, p. 496)

Neste sentido a avaliação parece estar sendo tomada como “redentora de todos os males da educação”. Há uma utopia de que, tão somente, através da avaliação se garante qualidade na educação. O que se defende é que se o desempenho dos alunos for elevado nos testes, isto significa que a educação tem qualidade. A avaliação de uma única dimensão da educação, a aprendizagem, por si só basta para aferir se a educação é ou não é de qualidade. Ou seja, a avaliação por ela mesma seria capaz de qualificar ou desqualificar os sistemas educacionais em seus diversos níveis e instâncias de atuação. Predomina uma “avaliocracia” que segundo Afonso (2014) a avaliação,

[...] tornou-se dominante, invadindo não apenas os contextos tradicionais de interação pedagógica (como as salas de aula), mas também as organizações educativas (e não educativas), os sistemas de ensino e a própria administração pública. Esta obsessão avaliativa começou por contaminar os governos (nacionais, subnacionais e municipais), os quais, de forma crescente, passaram a agir em congruência com a ideologia avaliativa hegemônica. (Afonso, 2004, p. 490)

A “avaliocracia” torna a escola responsável isolada pelo fracasso ou sucesso de suas ações promovendo assim um sistema competitivo entre as instituições e até mesmo entre os professores. A competição promove e executa critérios de produtividade sob a responsabilidade da escola e o controle de Estado. Diante destas considerações, vale a pena indagar,

[...] a serviço de quem está a qualidade da educação? Da população que frequenta a escola e almeja uma melhoria que seja realmente significativa para a escola, o bairro, a comunidade e a equipe escolar? Ou das agências reguladoras internacionais que visam adequar e homogeneizar o ensino e, conseqüentemente, a avaliação realizada por meio de testes padronizados? [...] O que é feito com os resultados das avaliações, além de sentenciar escolas e sistemas de ensino? Como balizar uma política de avaliação que almeje diagnosticar falhas no sistema e a partir disso melhorar, numa perspectiva dialógica, as condutas escolares de forma a adequar as relações existentes na escola? (Chirinéa & Barreiro, 2017, p. 5)

Afinal o que é qualidade? A qualidade é um termo subjetivo que só faz sentido contextualizado e validado pelas referências históricas, ideológicas e sociais de cada ser ou do grupo a que ele pertence. Deste modo a qualidade na educação não pode se subordinar aos desejos do mercado negligenciando

suas interfaces. A mercantilização é uma ameaça à qualidade da educação, pois esta atribui um valor econômico a toda as coisas, inclusive a educação e adota o conceito de “qualidade total” que anda em caminhos diferentes do conceito de “qualidade social” (Gadotti, 2013, p. 13).

Ainda o mesmo autor adverte que a qualidade política e econômica de um país depende da qualidade da educação. No entanto, a economia não deve, jamais, determinar o que acontece no âmbito da educação. Segundo Lício Lima (2006), é ingênuo pensar que a submissão da educação a economia e as demandas do capitalismo resolverá os problemas e promoverá as mudanças almejadas.

[...] a economia do novo capitalismo vem tomando conta da educação e subordinando-a a adaptação, à competitividade e a empregabilidade, o que, de minha parte considero que se trata de uma perspectiva profundamente pedagógica, entendendo o pedagogismo como a crença ingênua, não confirmada pelos fatos, de que a educação, por si só, constitui um elemento decisivo e central de mudança da sociedade; seja em termos de economia, seja de trabalho, seja de relações sociais. (L. Lima, 2006, p.15).

A educação da “qualidade total” é objetiva, pragmática e instrumental. Já a educação da “qualidade social” é complexa, subjetiva, contextualizada e polissêmica pois conforme afirma Dourado e Oliveira (2009, p. 202), é “(...) a concepção de mundo, de sociedade e de educação que evidenciam e definem os elementos para a qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social”. A ideia da qualidade social perpassa por incluir no conceito de qualidade os princípios da inclusão social e da democracia. Segundo o “documento político da Reunião da Sociedade Civil” realizada em 2004 em Gadotti (2013), a educação de qualidade é entendida como,

[...] um processo que exige investimentos financeiros de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas presentes em nossas realidades. Queremos uma qualidade em educação que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural, social, qualidade de vida, contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito em todo planeta. (Reunião da Sociedade Civil, 2004 em Gadotti, 2013, p. 5)

Entender o que significa qualidade na educação implica saber de que educação estamos falando e a serviço de que e de quem ela está. A educação pode contribuir para libertar ou escravizar, transformar ou perpetuar, emancipar ou subordinar. Entendida como um direito humano a educação deve libertar, transformar e emancipar. E para tanto não deve se submeter a determinações do mercado capitalista que escraviza, perpetua e subordina educação aos seus interesses particulares. Na perspectiva da educação de qualidade social, a participação da sociedade, (compreendendo sociedade como pais, professores, alunos, profissionais da educação e segmentos externos), é imprescindível na discussão e definição de elementos que promovam a melhoria da qualidade da educação para todos, a partir da

concepção das políticas públicas educacionais. A educação de qualidade tem que ser para todos, senão “não é qualidade é privilégio”.

Uma forma de garantir uma educação de qualidade social que valoriza todas as dimensões do processo ensino-aprendizagem, em especial a valorização dos profissionais que nela atuam, é a educação integral que vai muito além de aula em tempo integral. Nessa perspectiva a educação considera como parâmetro não somente os indicadores de ordem econômica, mas todos os aspectos que influenciam a aprendizagem. Pensada assim, a educação é um direito social e não uma mercadoria.

No Brasil, documentos de órgãos como Ministério da Educação, admitem que há um “conjunto de variáveis” que interferem na qualidade da educação como “organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização”. E ainda acrescenta que: qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (MEC, 2009, p. 30). Também se encontra referência nesse sentido em documentos de órgãos como a UNESCO, representado pelo Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe- OREALC, ao afirmar que qualidade implica um juízo de valor sobre o tipo de educação que se deseja para formar um ideal de pessoa ou sociedade. Portanto, para o referido órgão, qualidade,

Trata-se de um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. As qualidades que se exige do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros. (UNESCO/OREALC, 2007, p. 29)

Referenciando-se nas ideias de qualidade, eficiência, eficácia e produtividade próprias do setor empresarial, o setor público é contaminado e passa a atuar tendo o gerencialismo como mecanismo de gestão educacional. Nesse contexto de mudanças é que foram implantados os sistemas de avaliação de desempenho e, conseqüente, responsabilização dos professores e profissionais da educação pela qualidade da educação escolar.

Com recursos insuficientes e necessidades crescentes, a qualidade passa a ser concebida do ponto de vista da eficiência dos sistemas educacionais. São implementados, então, sistemas nacionais de avaliação de desempenho, ao mesmo tempo em que se procura descentralizar a gestão das escolas ao nível dos municípios e das unidades escolares. A concepção empresarial de qualidade baseada nos novos paradigmas da gestão, o chamado “toyotismo” serve de modelo para muitas das reformas introduzidas nesse período. Dessa maneira procura-se também na educação delegar

responsabilidades, ao mesmo tempo em que se adotam sistemas de avaliação centralizados que buscam controlar a “produtividade” da educação, medida pelo desempenho dos alunos em testes aplicados em diversas etapas de sua escolaridade. (Campos & Haddad, 2006, p. 104)

No caso dos IFs, a avaliação ocorre, principalmente, com efeito sobre a progressão na carreira. É feito um processo avaliativo pela Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) para que o professor possa mudar de nível, bem como para fazer jus ao Reconhecimento de Saberes e Competência (RSC), por ora suspenso, bem como para acessar o nível de professor titular. Para o RSC segue-se o que estabelece a Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012, em seu artigo 18 que determina: “[...] para fins de percepção da RT (Retribuição por Titulação), será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC.” (Brasil, 2012b, p. 7). Ou seja, para qualquer tipo de progressão a que o docente tenha direito, este é submetido a um processo avaliativo para que possa usufruir de um direito que é legitimamente seu. Ressalte-se que o professor sempre alcança pontos inferiores a totalidade da pontuação proposta na tabela de avaliação, e ainda conta com condições de trabalho que não permitem contemplar o preenchimento de todos os pontos e, portanto, quase nunca alcança nota máxima (N. Lima, 2018, p. 8). Veja o quadro 6 com os requisitos para concessão do RSC:

Quadro 6 – Atividades avaliadas no RSC

RSC I	RSC II	RSC III
a) Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na Instituição, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC;	a) Orientação do corpo discente em atividades de ensino, extensão, pesquisa e/ou inovação;	a) Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias;
b) Cursos de capacitação na área de interesse institucional;	b) Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual;	b) Desenvolvimento de pesquisas e aplicação de métodos e tecnologias educacionais que proporcionem a interdisciplinaridade e a integração de conteúdos acadêmicos na educação profissional e tecnológica ou na educação básica;
c) Atuação nos diversos níveis e modalidades de educação;	c) Participação em grupos de trabalho e oficinas institucionais;	c) Desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão que proporcionem a articulação institucional com os arranjos sociais, culturais e produtivos;
d) Atuação em comissões e representações institucionais, de classes e profissionais, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC;	d) Participação no desenvolvimento de projetos, de interesse institucional, de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação;	d) Atuação em projetos e/ou atividades em parceria com outras instituições;
e) Produção de material didático e/ou implantação de ambientes de aprendizagem, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação;	e) Participação no desenvolvimento de projetos e/ou práticas pedagógicas de reconhecida relevância;	e) Atuação em atividades de assistência técnica nacional e/ou internacional;
f) Atuação na gestão acadêmica e institucional, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC;	f) Participação na organização de eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais;	f) Produção acadêmica e/ou tecnológica, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação.
g) Participação em processos seletivos, em bancas de avaliação acadêmica e/ou de concursos.	g) Outras pós-graduações lato sensu, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional.	g) Outras pós-graduações stricto sensu, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional;
h) Outras graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional.		

Fonte: Brasil (2012b)

Pelo quadro 6 percebe-se o quanto o docente dos IFs é impelido a produzir a todo custo sob pena de não serem contemplados com a progressão na carreira, pois esta só vem por excesso de esforço

e empenho próprio. O RSC provocou mudanças e acrescentou afazeres a prática docente. Em pesquisa recente, realizada em 2018, Baccin apresenta falas dos professores que sugerem mudanças na prática docente para atender aos critérios do RSC. Veja as falas dos professores:

Sim. Tive que estudar muito nos finais de semana e nas férias. (Prof. 191)

Muitos professores procuram fazer só o que dá ponto em RSC e não o trabalho que necessita ser feito. (Prof. 45)

Percebo um interesse maior dos colegas em participar das atividades que contabilizam pontos para o RSC. (Prof. 46)

Penso que os colegas que os colegas estão mais interessados em participar das diversas atividades que podem ou poderão pontuar no pedido de RSC. (Prof. 59) (Baccin, 2018, pp. 218-219)

Voltando ao tema geral sobre avaliação, percebe-se que os sistemas de avaliação, implantados com fins de aferir a qualidade na educação a partir do comparativismo internacional baseado em indicadores (Afonso, 2010, p. 2), contribuem para reproduzir nos espaços escolares um ambiente competitivo de disputa e busca da produtividade, similar ao existente no setores empresariais privados que têm como finalidade produzir, produzir e produzir. Em um dos IFs participantes desse estudo, por exemplo, existe uma plataforma que divulga todos os dados relacionados a vida acadêmica dos alunos e ranqueia, de modo explícito, os *campi* mais produtivos, eficazes e eficientes. O exemplo mencionado tem como referência a Plataforma Nilo Peçanha,²⁰ órgão do governo federal, que de forma pretensiosa e interessada sistematiza, divulga e escancara os níveis de desempenho dos alunos e dessa forma, os níveis de produtividade na educação pública brasileira. Em alguns municípios brasileiros já existem iniciativas que demonstram tendência em articular a avaliação de desempenho dos alunos com as políticas de remuneração e certificação dos professores (Sousa & Oliveira, 2010, p. 816). Também foram implantados sistemas de avaliação de desempenho docente que têm como objetivo premiar os professores com melhor desempenho esvaziando de significado a função da profissão docente e o papel da educação.

Conforme já tratado até aqui, estas reformas e políticas educacionais trouxeram para a sala de aula conceitos e práticas do modelo gerencialista que mercantilizam a educação com práticas de empresariamento. Entre as práticas mercantilizadoras destaca-se a “avaliocracia” em que, através da adoção de sistemas avaliativos padronizados, se toma como objetivo estabelecer a competitividade entre as instituições de ensino ranqueando sua eficiência e eficácia e responsabilizando o professor pelos

²⁰ Mais informações em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>

resultados. Tudo isto introduzido, executado e avaliado pelos ordenamentos das reformas e políticas educacionais, que levaram o fazer pedagógico a ser substituído pela gestão gerencial que tem foco nos resultados, e busca, a qualquer custo, tornar-se eficiente e eficaz, e, portanto, merecedora de destaque.

Nessa dinâmica da educação escolar/acadêmica vir a ser uma educação de “quase-mercado” guiada pela cartilha dos interesses capitalistas, as parcerias público-privado têm importante relevância, pois estas foram importante veículo para que ocorressem diversas intervenções que alcançam o ensino desde a escola até a definição de políticas públicas. Tais políticas alteram as características das instituições ou mesmo criam uma nova realidade institucional, como é o caso da criação dos Institutos Federais. Os IFs nascem e se expandem legitimados pelo acesso ampliado que promovem ao ensino em todos os níveis.

Capítulo III – Criação e expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia

Nesta secção descrever-se-á a criação dos Institutos Federais dando relevância à intencionalidade da Lei 11.892, seus objetivos e justificativas. Serão feitas reflexões acerca da educação geral como um privilégio enfatizando o papel da educação profissional e ressaltando a dicotomia dualista que separa o pensar e o fazer. Far-se-á um breve histórico da educação profissional desde as escolas de aprendizes de artífices até a criação dos Institutos Federais destacando seu papel dado como mais relevante, a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. De seguida, discute-se as reformas educacionais ocorridas na década de 1990 no Brasil que impactaram diretamente a educação profissional. Serão feitas reflexões sobre o ensino polivalente e verticalizado instituído pela lei de criação dos IFs.

3.1 A intencionalidade da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008

A Educação, em sua complexidade, não se resume apenas aos saberes ensinados na escola, é possível compreendê-la especificamente de dois modos: amplo e estrito. A educação de modo amplo, pode ser entendida como parte do ser humano, intrínseca a ele e em relação com o meio em que o cerca, porém ela é também a forma como aprendemos e ensinamos uns aos outros, cotidianamente em todos os segmentos da sociedade; é como afirma Brandão (1985, p. 7): “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar.”

Ratificando o conceito de educação em sentido amplo, recorreremos ao que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/96, em seu Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”. Tais conceitos sobre educação fazem-se necessário para situar o entendimento da função que ela exerce, seja de forma generalizada ou específica.

De acordo com a legislação nacional, LDB 9.394/96, em seu Art. 2º, a finalidade da educação desenvolvida através do ensino em instituições de caráter educacional, é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1996, p. 2).

Em se tratando de Educação Brasileira, sabe-se que desde os primórdios da colonização do Brasil que ela é tratada como um “artigo de luxo”, sendo ofertada para poucos, mais especificamente para os que detinham o poder sobre as terras. Esse acesso era destinado a uma minoria, donos de terra e senhores de engenho como diz Romanelli (2005):

Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada. (Romanelli, 2005, p. 33)

Com base na citação acima, percebe-se que a educação escolar sempre restringiu-se aos mais abastados financeiramente, ainda assim não atingia a todos os membros da família, o filho mais velho deveria se ocupar dos negócios e portanto não estudavam. O acesso ao estudo era para aqueles que também eram herdeiros de latifúndio, mas detinham tempo de ócio e utilizavam este tempo para dedicar-se à instrução escolar.

Dando continuidade a essa análise da educação como um bem a que poucos tinham acesso e ampliando o entendimento dela enquanto criação do capitalismo construída para formar e manter a mão de obra do mercado, recorreremos ao que diz Benassuly (2002).

A escola pública e laica é uma invenção do capitalismo e, assim, dessa maneira, reproduz em seu interior as bases de constituição e de organização interna desse modo de produção, cujo eixo é a dicotomia entre o trabalho intelectual e o manual, o que possibilita o controle e o poder sobre o saber. (Benassuly, 2002, p. 186)

O poder que emana do sistema capitalista sobre a escola, faz dela uma extensão dos seus interesses, de modo que a escola responda às demandas do mercado, principalmente, com a formação de mão de obra barata, determinando quem comanda e quem são os comandados, os que são pensadores e quem são os executores.

Em se tratando da Educação em sentido estrito, aquela ofertada nas escolas e organizada institucionalmente, adentramos no assunto da Educação Profissional - EP, modalidade educacional que se integra aos diferentes níveis e modalidades da educação. Nesse sentido, apresenta-se, de modo sucinto, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a expansão da Educação Profissional e Tecnológica - EPT no Brasil ocorridas no governo Lula e continuada no governo de Dilma Rousseff. O evento da criação, bem como da expansão dos IFs originou-se com o objetivo de interiorizar o acesso à educação em seus mais variados níveis, diminuir as desigualdades sociais e possibilitar o acesso à educação profissional nos locais mais afastados dos grandes centros urbanos, expandindo, democratizando e promovendo o acesso dos jovens à educação profissional e consequentemente possibilitando aos profissionais qualificados permanecerem em seu local de origem fomentando a educação e a formação de mão de obra no interior do país.

Historicamente a Educação Profissional teve início no Brasil em 1909, com a instalação de 19 “Escolas de Aprendizes Artífices” com o objetivo de “formar operários e contramestres, ministrando-se ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício” (Brasil, 1909, p 3). Em contrapartida, a criação dessas escolas também atenderia aos mais necessitados economicamente, ou seja, os “desvalidos da sorte” objetivando uma educação para formar os trabalhadores e seus filhos e abastecer às indústrias trabalhadores com melhor qualificação profissional, o que significa em linhas gerais a formação de mão de obra barata em um sistema de educação qualificada, para atender ao mercado de trabalho. Com diz Manfredi (2003, p. 82) “a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num único sistema foi tomada em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha como resposta a desafios de ordem econômica e política”.

Dando um salto na história e chegando aos anos 1990, ressalta-se que antes de serem Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os atuais IFs foram antecidos de instituições denominadas de Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET e Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs, ambos originários das Escola de Artes e Ofícios, nascidas em 1909, no governo de Nilo Peçanha.

Cunha (2005) enfatiza que o “Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do presidente Nilo Peçanha, que criou as escolas de aprendizes artífices, estipulava sua manutenção pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a quem cabiam os assuntos relativos ao ensino profissional não superior” (Cunha, 2005, p.63).

No princípio da organização do ensino profissional em 1909, foram criadas 19 escolas em todo o território nacional, porém conforme o *site* do Ministério da Educação, durante a sua expansão “De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país.” (Brasil, 2016, p. 2). Em 2019 esse número de instituições que historicamente lhes sucedeu correspondia a 661, de acordo com o *site* do MEC. Neste ano, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos campi associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas.

A proposta trazida pelas Escolas de Aprendizes e Artífices, instituição que deu origem aos Institutos Federais, esboçava a representação do que o mercado de trabalho esperava dos filhos dos trabalhadores - mão de obra qualificada. Se por um lado afirma-se que não há novidade no processo de criação dessas escolas, pode-se dizer que:

Se a rede de Escolas de Aprendizizes Artífices não inovou muito em termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início de seu funcionamento, ela trouxe uma grande novidade em relação à estrutura do ensino, por constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional. (Cunha, 2005, p. 66)

Há-de se concordar com o autor que destaca a importância de se pensar e executar um projeto educacional em nível nacional, mesmo compreendendo os interesses de atender ao mercado com o abastecimento de mão de obra qualificada. Foi dessa ideia inicial que surgiram novos projetos e que atualmente se expandiram através dos Institutos Federais.

A Lei 11.892/08 que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia caracteriza-os como instituição de educação com diversidade e complexidade de atendimento. entre as 27 unidades federadas do país (Brasil, 2020). Objetivos apresentados no Art. 7 da lei de criação dos IFs estabelece que eles devem:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

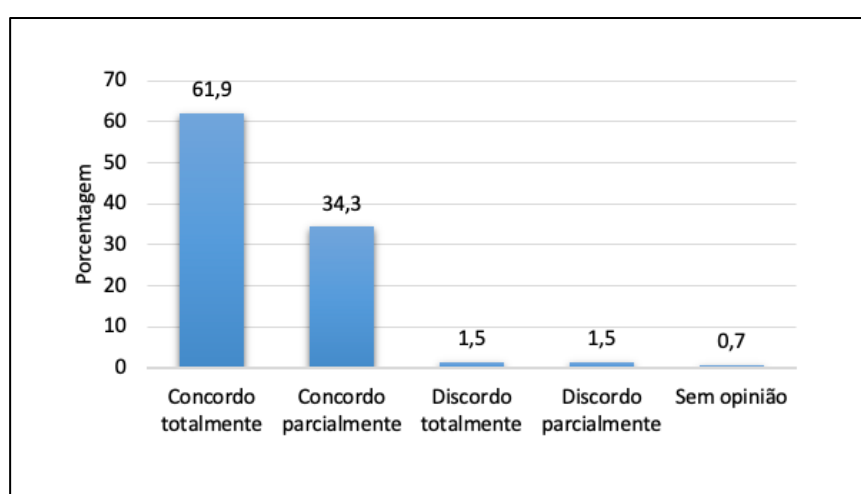
c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Os dados levantados na pesquisa demonstram que a grande maioria dos docentes concordam com os objetivos de criação dos IFs. Indagados sobre a criação dos IFs e se estes tinham o objetivo de tornarem-se centro de excelência na oferta de educação básica, educação profissional, e educação superior em todos os níveis de ensino (da EJA a pós-graduação), 61,55%, 73 de 135, afirmaram concordar totalmente e 34,01%, 50 de 135, disseram concordar parcialmente. Veja o gráfico 1:

Gráfico 1 - Objetivos dos IFs (Itens de I a VI citados logo acima)



Ao concordar com o objetivo de criação dos IFs, os docentes se auto comprometem com sua estrutura de funcionamento, aparentemente sem se darem conta da real intencionalidade da lei 11.892/08. Na verdade, a referida lei já prevê e até determina toda a sobrecarga de trabalho a que os docentes dos IFs são submetidos.

Entretanto, ao buscar compreender os objetivos dos IFs percebe-se, de forma não tão explícita, a intencionalidade da lei ao propor a institucionalidade de uma educação de nível superior verticalizada e voltada para a tecnologia e muito mais simplificada do que a ofertada pelas universidades (Araújo, 2019, p. 135). Também sobre a intencionalidade da lei, Otranto (2010, p. 14) destaca que a intenção era uma oferta formativa em benefício dos arranjos produtivos; a adoção de modelos de formação técnica, mais rápida e flexível e, principalmente, um modelo alternativo à universidade de pesquisa.

Um dos destaques dos Institutos Federais é sem dúvida a verticalização do ensino, ou seja, proporcionar aos educandos a possibilidade de permanecerem na mesma área em que cursaram o Ensino Técnico Integrado ao Médio, porém, em nível superior. Essa mudança que pode ser benéfica para

os discentes, pode não ser boa na mesma medida para os docentes da rede federal de educação, pois os leva a atuar na educação básica - inclusive na Educação de Jovens e Adultos, na Educação a Distância, no Ensino Superior e na Pós-graduação, muitas vezes concomitantemente. Outro destaque que se dá quanto à criação dos IFs é que eles foram criados tendo como uma de suas justificativas a ampliação da oferta de educação pública gratuita e de qualidade. Conforme tabela abaixo, 80,7%, 108 de 135, dos docentes, dos três IFs pesquisados, acreditam que sim; os IFs têm como principal justificativa a apresentada acima.

Tabela 4 - Justificativas de criação dos IFs

Duas alternativas que você considera que justificam a criação dos IFs													
	Ampliar a oferta da educação pública		Interiorizar a oferta de cursos superiores		Atender demanda de desenv. regional e local		Fazer mais com menos		Formar profissionais merc. de trabalho		Outras razões		Total (participantes)
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	
GERAL	109	80,7	54	40	52	38,5	13	9,6	38	28,1	5	3,7	135
IF1	28	73,7	13	34,2	14	36,8	7	18,4	13	34,2	1	2,6	38
IF2	46	90,2	23	45,1	20	39,2	2	3,9	8	15,	1	2	51
IF3	35	76,1	18	39,1	18	39,1	4	8,7	17	37	3	6,5	46

OBS: questão de múltipla escolha

Já a interiorização de cursos superiores, se o olhar for sobre os dados gerais, fica em segundo lugar com 40%, 54 de 135. No entanto, se olhado individualmente por IF, somente no IF2 ela figura com maior percentual em relação a atender a demanda de desenvolvimento regional e local. No IF3 as duas questões empatam e no IF1 atender a demanda de desenvolvimento regional e local se sobressai por muito pouco face a interiorização da oferta de cursos superiores.

A ampliação da oferta de educação pública e de qualidade figurante como primeira e principal justificativa de criação dos IFs, carrega em si a verticalização que ocorre de modo intencional na criação e expansão dos IFs e apresenta indícios de precariedade que reverbera tanto no trabalho docente quanto nos processos formativos para os estudantes. (Floro, 2014; 2020). É perceptível que a principal intencionalidade da lei de criação dos IFs configura-se pela verticalização da oferta de educação profissional e tecnológica, de qualidade, em todos os níveis e modalidades, promovendo assim a verticalização do ensino da educação básica e profissional ao ensino superior. Todo esse processo traz marcas, perdas, perspectivas negativas, problemas, mas também ganhos. Segundo Frigotto (2018, p.148),

[...] o balanço de pontos positivos da expansão, com a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades, é muito maior que os problemas. Ressaltamos a inclusão de quilombolas, índios e alunos provenientes de extratos populares que jamais teriam ingressado num ensino médio de qualidade e possibilidade de ensino superior sem a criação, expansão e interiorização dos IFs.

O objetivo da verticalização visa formar os educandos para uma profissão e atender aos alunos nos anos finais da educação básica e na sua ascensão em nível superior na mesma instituição, mas claro, sem excluir alunos das mais diversas áreas que sejam aprovados em concorrência através do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Essa característica destaca o principal benefício dos IFs aos estudantes, tendo em vista que além dos alunos serem contemplados com aulas ministradas por professores qualificados em níveis de mestrado e doutorado; com os espaços físicos como bibliotecas e laboratórios, via de regra, melhor equipados do que em outras instituições; ainda contam com a possibilidade de dar seguimento aos estudos em nível superior na mesma instituição em cursos de graduação em bacharelado, tecnológicos e licenciaturas, assim como cursos de pós-graduação.

Compreende-se que a formação de mão de obra para o trabalho é um dos primeiros desígnios não apenas da criação dos Institutos Federais, ela faz parte principalmente de uma exigência do Banco Mundial para atender ao mercado e às adaptações necessárias ao mundo do trabalho, conforme enfatiza Oliveira (2006) “A preocupação do Banco Mundial com a educação profissionalizante justifica-se, dentre outros fatores, pela necessidade de as economias em desenvolvimento disporem de uma mão-de-obra flexível, capaz de adequar-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho.” O objetivo é que a educação profissional promova uma formação aos estudantes, tornando-os aptos a se adaptarem às mudanças do mundo globalizado e flexibilizado, ou seja, capaz de se ajustarem às funções diversas em que é submetido para fazer girar o círculo da produtividade e da intensificação do trabalho precarizado que se converte em lucro para o capital. (Antunes, 2011; Souza, 2017). Nesse sentido, a educação profissional colabora para colocar no mercado de trabalho um trabalhador adaptável que, para garantir sua sobrevivência, acata condições impostas sob o medo de perder o emprego, e submete-se a polivalência no exercício de seu trabalho, muitas vezes aceitando, inclusive, um salário muito aquém do merecido.

A principal tese do Banco Mundial é que os investimentos em educação básica têm maior retorno social e individual que na educação superior. Dessa forma, recomenda aos países periféricos do capital a redução dos investimentos no ensino superior e a diversificação das fontes de recursos, indicando a participação da família no financiamento desse nível de ensino (Banco Mundial, 1994 citado por Chaves, 2012).

Percebe-se nas entrelinhas que há uma necessidade de formar os jovens para a *empregabilidade*²¹ ainda na educação básica diminuindo assim a busca pelo ensino em nível superior, conforme pode-se constatar quando Azevedo e Coan, (2013, p. 16) afirmam que “[...] é possível verificar na persistência do MEC e dos conselheiros do CNE, uma intenção declarada de vender aos jovens a imagem da educação profissional como algo que os tornaria empregável e dessa forma desviaria o foco da população dessa faixa etária da busca pelo ensino superior conformando-os”

Ainda Azevedo e Coan (2013) ressaltam que o processo de conformação serve aos interesses dos setores produtivos e tem a missão de conciliar, aliviar as tensões sociais na busca por educação e trabalho. Afirmam os autores:

Foi nesse sentido que governos de matizes políticas diversas reformaram e normatizaram a educação profissional que se constitui como um ensino específico, focado e diversificado para atender expectativas diversas, àquelas dos setores produtivos e econômicos, assim como as de cunho social que buscam a conformação e o alívio de tensões na base da sociedade, que na contemporaneidade passam a ser rotuladas como inclusão, com o intuito de amenizar a situação de bolsões de miséria e pobreza que tenderiam a abalar estruturas sociais vigentes. (Azevedo & Coan, 2013, p. 16)

Para desafogar aliviar as tensões e conformar a classe trabalhadora desempregada e faminta o termo empregabilidade insere-se no contexto dos conceitos e paradigmas de cunho neoliberal impulsionados pelo capitalismo mundializado como solução para tais problemas. O referido termo, assim como capital humano, descentralização, equidade, avaliação, gerencialismo e outros, compõem a retórica que deram sentido ao pensar e ao executar as políticas de educação, de qualificação e de formação profissional (Vasconcelos & Amorim, 2018).

Entender que a empregabilidade deva ser o eixo central das políticas de educação é endossar uma mudança de foco no debate, provocando um embate, sobre a educação no que diz respeito seu modo de relacionar-se com a sociedade e a economia. A empregabilidade apresenta-se como uma forma de responsabilizar o estudante e/ou trabalhador pela sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, não essa garantia. O que se percebe é que a empregabilidade esta posta no reduto da responsabilização individual e privatização dos problemas sociais. Sobre o assunto, Alves (2007) relata que:

A introdução recente do termo empregabilidade nos discursos educativos corresponde a uma alteração no paradigma porque se têm orientado as políticas sociais e inscreve-se numa lógica de

²¹ A empregabilidade na educação profissional diz respeito a preparação do estudante/trabalhador para estar apto a manter-se empregado de acordo com as demandas e mudanças do mercado de trabalho. Segundo Giordano, Carvalho, Gonçalves e Simões, (2021, p. 12), “Um dos aspectos a observar na educação profissional, quanto ao processo de ensino, é a consonância com o sistema produtivo. Em consequência disso, o ensino profissional deve oferecer condições para o desenvolvimento das competências profissionais requeridas pelo mercado de trabalho, promovendo sua empregabilidade continuamente, bem como o pleno aperfeiçoamento pessoal.”

individualização e responsabilização individual e na tendência crescente para a privatização dos problemas sociais. (Alves, 2007 p. 60)

Segundo a mesma autora, o termo empregabilidade é polissêmico. Entretanto seu uso no contexto capitalista tenta dar a entender que dispensa uma definição conceitual visto que se impõe como categoria universal e referência hegemônica, dando a entender que dispensa uma definição conceitual. Veja a seguir a fala da autora:

O termo empregabilidade tem vindo a impor-se como uma categoria universal de análise do mercado de trabalho, como um referente hegemónico das políticas de emprego e, mais recentemente, das políticas educativas. Como muitas outras palavras hoje em voga, também esta é objecto de um consenso semântico generalizado que dispensa, à partida, qualquer tipo de definição. No entanto, este consenso é apenas aparente. A polissemia da noção de empregabilidade está patente nas diferentes definições produzidas no campo científico, nos usos que decorrem da sua utilização enquanto categoria de acção das políticas de emprego² e nos significados que lhe são atribuídos, por exemplo, nos documentos produzidos no âmbito da Comissão Europeia e da OCDE³. (Alves, 2007, p. 60)

A formação de mão de obra ofertada pelos IFs através dos cursos profissionalizantes está pautada entre outros conceitos, no conceito da empregabilidade que impõe a subjetividade do trabalhador a responsabilidade por se inserir e manter-se ativo no mercado de trabalho. Entretanto, mesmo com uma crítica acentuada sobre a formação da mão de obra barata e a falsa perspectiva da *empregabilidade*, percebe-se que o nível de qualidade dos docentes (ainda que muitos não possuam formação pedagógica para a EPT), agregada à infraestrutura física e de laboratórios fazem com que o ensino nos IFs seja atrativo e se apresente positivamente aos jovens de todos os cantos do Brasil. Em pesquisa recente, do ano de 2018, Frigotto (2018, p. 148) destaca, com base na fala de um diretor de *campus*, que “[...] o acesso de extratos de populações pobres aos IFs em sua expansão e sua interiorização, é validado quando um diretor de *campus* afirma: os alunos daqui não vêm de carro nem de moto, vêm bicicleta ou de ônibus e a maioria tem renda familiar de um salário mínimo”.

Na contramão dos interesses do mercado, quando se fala em educação para o trabalho não se defende uma instrução puramente a serviço do mercado, mas orientada para ele, de forma que o trabalhador consiga transitar entre as ocupações no mundo do trabalho e os interesses pessoais transformando e sendo transformado sem que para isso seja usurpado dos seus direitos. Nessa perspectiva, a educação em sua complexidade é inerente ao ser humano, e para Moreira e Maceno (2012, p.178), “[...]a educação se configura em uma esfera social que surge com o processo do trabalho, enquanto condição mediadora fundamental para a efetivação deste. O complexo educativo, portanto, é ineliminável do ser social, é irreduzível ao trabalho e é dele distinto.”

Desse modo, a educação em seu sentido amplo, enquanto parte inerente ao ser humano busca o desenvolvimento da educação em toda a sua dimensão, social, cultural, cidadã e para o trabalho. Em seu caráter restritivo, mas não sem valor, a educação profissional propõe formar o educando para o exercício de uma profissão em nível técnico, superior ou de pós-graduação. Constata-se na Lei 11.892/98 que ao instituir a Rede Federal de Educação Profissional, propunha-se a sua ampliação tendo como marco a verticalização do seu ensino e a intenção de popularizar essa modalidade de ensino através da oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades. Deve-se, portanto, apesar de problemas detectados na expansão nos IFs, caminhar e avançar no sentido “[...] não de restringir, mas de ampliar e qualificar esta conquista” (Frigotto, 2018, p. 148).

3.2 Criação e expansão dos Institutos Federais e o contexto das reformas educacionais no Brasil, nos últimos vinte anos

Adentrando no contexto das reformas educacionais dos últimos vinte anos que tornaram o projeto de criação dos IF viável, faz-se necessário voltar um pouco à década anterior e refletir alguns vieses que nortearam a Educação Profissional no Brasil na década de 1990.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N° 9.394/96 – conhecida ainda hoje como nova LDB, conceitua em seu art. 39 que a Educação Profissional - EP “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996, p. 12), dessa forma, a Educação Profissional ganha o estatuto de modalidade de ensino articulada ao ensino regular, com diretrizes próprias.

No ano seguinte à promulgação da LDB, foi promulgado o Decreto 2.208/97, que “[...] regulamentou a política para a EP, separando-a do ensino médio, reduzindo a formação técnica a complemento da educação geral” (Melo, 2011 p. 213). Com esse decreto, a educação profissional passou a ser organizada em níveis básico, técnico e tecnológico articulando-se ao ensino regular.

Ainda durante os anos 90, dois projetos federais foram destaque na educação profissional, um advindo da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Tecnológico- SFDT do Ministério do Trabalho e outro da Secretaria de Ensino Técnico – SETEC do Ministério da Educação - MEC.

O plano da SFDT visava o “desenvolvimento de estratégias formativas destinadas à qualificação/requalificação de trabalhadores jovens e adultos e à sua formação continuada, buscando superar a visão predominante de “treinamento”. Já o projeto do MEC, deu origem ao Decreto 2.208/97, que:

[...] acabou por configurar um desenho de ensino médio que separa a formação acadêmica da Educação Profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil. (Manfredi, 2003 p. 119)

O Decreto 2.208/97 propunha uma organização voltada para a dicotomia da educação profissional e do ensino regular, em que os educandos podiam cursar o ensino médio concomitante ao ensino técnico profissional ou após a conclusão do ensino médio. Essa orientação da legislação promovia uma separação entre o ensino médio e profissionalizante.

A partir dos anos 2000 ocorreram mudanças no modo de conceber a rede federal de Educação, a começar pela Educação Profissional - EP que perpassa pela concepção de EPT com base na educação integral e integrada e volta a possibilitar a junção da EP ao ensino médio. Este importante avanço foi tratado pelo Decreto Federal 5.154 de 22 de julho de 2004, que substituiu o decreto anterior, tendo como novidade a integralização do ensino técnico ao médio.

Através do Decreto Federal 5.154/04 que tem com o objetivo de regulamentar o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394 de 1996, anuncia-se a possibilidade de oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio o que representa também uma mudança no currículo dos cursos técnicos tendo em vista que por essa legislação é possível oferecer os cursos técnicos nas formas:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

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

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (Brasil, 2004, p. 2)

Diante do que é determinado no Decreto 5.154/04, é relevante entender a concepção de integração defendida por estudiosos da área e que subsidiam esse estudo. Analisando a citação de Ciavatta e Ramos (2011) no que concerne à integralização da educação profissional compreende-se que

a integralização ainda não ultrapassou a mera junção de disciplinas técnicas às propedêuticas, na maioria dos IFs pois, segundo as autoras:

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. (Ciavatta & Ramos, 2011, p. 31)

Mesmo passada mais de uma década da promulgação do decreto que possibilitou a integralização da EP ao ensino médio, ainda não é possível dizer que há integração nos currículos de todos os IFs. Em boa parte dessas instituições, o que se vê são disciplinas justapostas (Feitosa, 2010), essa afirmação se dá, quando se confronta o currículo existente com o conceito de educação integrada proposto por exemplo em Ciavatta e Ramos (2011) em que se tem o trabalho como princípio educativo e não somente para formar o educando profissionalmente.

O trabalho como princípio educativo visa à formação integral do educando, haja vista a importância de se trabalhar essa integralização no currículo, levando em consideração, a ciência, a cultura e a tecnologia, além do próprio trabalho e não somente a formação para o saber fazer determinado ofício. Pensar o ensino técnico integrado somente como justaposição, com visão restrita e restritiva, é resquício da cultura brasileira que historicamente se submete aos ordenamentos do setor produtivo e reafirma a dualidade que desvaloriza a formação para o trabalho, conforme bem argumentam Ciavatta e Ramos (2011):

[...] jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica.

[...] o caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas. Assim, a não ser por uma efetiva reforma moral e intelectual da sociedade, preceitos ideológicos não são suficientes para promover o ingresso da cultura do trabalho nas escolas, nem como contexto e, menos ainda, como princípio. (Ciavatta & Ramos, 2011, p. 32)

Sendo assim, faz-se necessário enfatizar que o conceito defendido nesse estudo para a integração dos cursos técnicos ao ensino médio, baseia-se na compreensão de integração em conformidade com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b):

A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para

a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005b, p. 45)

Desse modo, entender que a educação profissional, a partir da integralização do currículo não propõe somente a formação de mão de obra é necessário e enfático, tendo em vista o que Sacristán (2000) defende quando diz:

Devemos superar as fronteiras artificiais do conhecimento especializado e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem uma aprendizagem mais integrada, para que se possa oferecer aos alunos algo com sentido cultural e não mero retalhos de saberes justapostos. (Sacristán, 2000, p.299)

Para Ramos (2014, p. 117), o “objetivo não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade em que possam atuar como profissionais.” Não se pretende formar pessoas alheias ao seu mundo e meros apertadores de parafusos, defende-se uma formação em que o educando seja visto em sua totalidade e que possam ser ofertadas condições intelectuais, laborais, atitudinais, éticas e humanas para além da profissão técnica.

Destarte após a promulgação do decreto 5.154/04 os Cefets industriais e agrícolas, escolas Técnicas e Agrotécnicas, começam a vislumbrar mudanças em sua estrutura organizacional, didática e administrativa que logo seriam estimuladas, viabilizadas e postas em prática pela lei que seria conhecida posteriormente por Lei dos Institutos.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que além dos IFs inclui a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica; Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ; Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

Destaca-se ainda na lei de criação dos Institutos Federais, no §1º que “Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.” Porém, vale frisar que essa equiparação às universidades federais apenas na regulação, avaliação e supervisão não reverbera no investimento almejado, nem na forma do trabalho docente que nos IFs, não se limita à docência em cursos de graduação e pós-graduação, tornando o público alvo diferente, inclusive em faixa etária.

O conceito dado aos institutos a partir da lei nº 11.892/08 traz uma percepção de complexidade de atendimento e abrangência, pois, segundo o Art. 2º:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (Brasil, 2008b, p. 1)

Essa característica de amplitude possibilita os Institutos Federais - IF perpassar entre os níveis básico e superior de modo a não fixar diretamente a intencionalidade de atendimento aos cursos existentes, e sim expandi-la. Porém é esse mesmo requisito, que pode ser tomado como uma qualidade dos IFs, podendo contribuir também para uma possível precarização do trabalho, tendo em vistas que os IFs obrigam-se a ofertar cursos em todos os níveis e modalidades de ensino, se sobrecarregando de metas a serem atingidas, o que recai principalmente sobre os docentes: a necessidade de fazer ensino, pesquisa e extensão; atender às demandas de salas de aulas do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Ensino Superior (bacharelado, tecnológico e licenciaturas) e Pós-graduação; atender as demandas administrativas e pedagógicas, entre outras. Para agravar a situação nem sempre a expansão dos serviços se deu no mesmo ritmo das condições estruturais e humanas. Sobre o assunto Araújo (2019, p. 134/135) destaca “A expansão seguida de um déficit estrutural e humano, a improvisação e encampação de espaços físicos, seu curso desregulado, assim como seu uso como capital político pelo governo petista (relação com o favoritismo e voluntarismo político)”.

Ainda sobre os possíveis desencontros que ocorreram e/ou ocorrem na expansão dos IFs, Costa e Marinho apontam,

[...] para uma indeterminação da identidade institucional e problemas relativos à expansão, em particular no interior. Em alguns casos, observa-se uma expansão que emerge de diferentes demandas: influências políticas, locais e regionais, ou estratégias de expansão dos dirigentes dos IFs. Isso vai redundar numa expansão, nesse caso, “desleixada”. (Costa & Marinho, 2018, p. 166)

O termo desleixada que segundo o dicionário de língua portuguesa significa: ausência de atenção; falta de cautela, zelo; falta de força é tomado por Costa e Marinho para ressaltar a forma aligeirada e pouco planejada em que se deu e/ou se dá a expansão dos IFs.

No que diz respeito à lei nº 11.892/08, alínea “b” do inciso VI do Art. 7º “b), que refere “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”, é objetivo também dos IFs a obrigatoriedade de ofertar 20% das vagas para cursos de licenciatura. Essa compulsoriedade é uma novidade para a rede federal de educação profissional que até então voltava os olhares aos cursos superiores direcionados principalmente, para as engenharias e

curso de tecnologia. A princípio essa obrigatoriedade de oferta de curso de licenciatura era dirigida à oferta de licenciaturas na área de Matemática ou de Ciências da Natureza, conforme disposto abaixo:

A vinculação estreita entre as ciências e a tecnologia, em diversas áreas, é capaz de gerar uma concepção da formação que se configure num programa ou ciclo inicial, tendo como base cada uma das áreas das ciências, configuração que pode trazer caráter de terminalidade, como bacharelado. A partir de então, seria possível encaminhar o educando para licenciaturas (Biologia, Física, Matemática, Química e afins) [...]. (Brasil, 2008b, p. 5)

Atualmente podemos ver alguns IFs oferecendo curso de licenciatura que destoam dos citados acima como Letras, Pedagogia, Ciências Sociais. Essa oferta aponta para a ampla variedade de curso e para a abertura de visão da função dos Institutos Federais de atender somente aos curso das áreas mais voltadas para ciências exatas e para as ciências da natureza. Mediante a intencionalidade da lei, passa a ser possível ofertar nos IFs qualquer tipo de licenciatura.

Isso também aponta para a compreensão de mudança de perspectiva da instituição, uma ampliação de horizontes que direciona para o caminho da área de ciências humanas, também como uma ramificação da rede.

Com tamanha abrangência na oferta de curso e modalidades, e como é próprio dos preceitos legais de criação dos IFs a diversidade de atuação que é proposto à instituição, compreende-se que se oferece por um lado uma oportunidade ampliada para os educandos, mas à administração é dada uma dificuldade principalmente no que diz respeito à questão da formação e ação pedagógica dos docentes. Com essa característica de diversidade os professores ficam submetidos ao trabalho docente em segmentos variados de curso, níveis e modalidades, na maioria das vezes ao mesmo tempo.

A verticalização do ensino proposta para a rede federal de educação profissional e contida como um dos objetivos legais da criação dos IFs é uma moeda em que seus lados nem sempre se convergem. Ao passo que pode facilitar a vida do educando também pode colocá-lo em uma situação de desvantagem na aprendizagem quando se depara com um docente que transita entre esses níveis e modalidades, em sua maioria com a mínima formação para a docência ou às vezes nenhuma.

3.3 Verticalização do ensino e polivalência da profissão docente

O termo polivalência na educação profissional está intrinsecamente ligado à atuação do professor nos institutos federais. A legislação prevê a verticalização do ensino o que requer automaticamente a polivalência dos professores dos IFs. Nessa concepção, diferentemente das universidades em que o professor atua somente no nível superior, perpassando entre as dimensões do ensino, pesquisa, extensão e gestão, os docentes dos IFs atuam nas quatro dimensões, porém se estendem à educação

básica em seus níveis e modalidades, além da pós-graduação em sentido lato e stricto sensu. Para Pereira (2017, p. 96) “pensar a polivalência do professor em termos de diversificação da oferta de atuação educativa da instituição nos remete à possibilidade de dispersão diante da variedade de atividades que cabe ao professor assumir”. Concorda-se com Mororó, Pereira e Oliveira (2018, p. 38) quando consideram que a polivalência na carreira dos professores dos IFs, inaugura um novo perfil docente que além de deter a prática pedagógica verticalizada, é ainda polivalente, pois o docente atua em níveis e modalidades de ensino diversas, em diferentes turmas e variadas disciplinas. A pesquisa realizada confirma a afirmação de Mororó, Pereira e Oliveira ao demonstrar que os docentes dos IFs atuam dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) à pós-graduação. Veja a tabela 5.

Tabela 5 - Atuação docente em diversos níveis de ensino

NÍVEIS DE ENSINO	ATUAÇÃO DO DOCENTE			
	Sim		Não	
	Fq	%	Fq	%
FIC	18	13,3	117	86,7
PROEJA	28	20,7	107	79,3
EMI	93	68,9	42	31,1
SUB	59	43,7	76	56,3
GRAD	104	77	31	23
PÓS-GRAD	22	16,3	113	83,7
Total participantes	135			

Obs 1: tabela de frequência e questões de múltipla escolha

Obs 2: legenda das siglas em nota de rodapé²²

Pelos dados da tabela 5, fica evidente tanto a verticalização quanto a polivalência na atuação dos professores dos IFs. Os professores lecionam desde os cursos FIC que não requerem do estudante nenhum nível específico para frequentá-los, assim como, na outra ponta, leciona em cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. No entanto, segundo a pesquisa os níveis em que mais os professores atuam são: Ensino Médio Integrado (EMI), 68,9%, 93 de 135; Subsequente (SUB), 43,7%, 59 de 135; e na Graduação, 77%, 103 de 135. A polivalência exigida requer do professor a capacidade de domínio dos conteúdos relativos a todos os níveis e modalidades de ensino, bem como lecionar e garantir a aprendizagem dos alunos com a excelência requerida como característica dos IFs. Tal fato faz do professor dos IFs um *expert* na sua área de atuação, no entanto, e principalmente, faz com que a

²² Formação Inicial e Continuada – FIC

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA

Ensino Médio Integrado – EMI

Subsequente ao Ensino Médio – SUB

Graduação – GRAD

Pós-graduação – PÓS-GRAD

docência apresente sinais de flexibilização, intensificação e precarização das condições de trabalho (Araújo, 2019; Costa & Marinho, 2018; Mororó, Pereira & Oliveira, 2018; Pereira, 2017; Webb Santos, 2021).

Tomando como referência os dados apresentados e os autores citados acima, compreende-se que a oferta de verticalização do ensino por parte da instituição, impõe aos docentes uma atuação polivalente. Ainda que a exigência para ingresso no concurso seja, na maioria das vezes, ter formação em nível de graduação em área específica, podendo ser licenciatura, bacharelado ou tecnólogo (estes no caso de carência de profissional com licenciatura), sabe-se que esse professor será submetido a atuar da pós-graduação aos cursos de Formação Inicial e Continuada-FIC. Desse modo, o cargo de docente nos Institutos Federais adquire um sobrenome de docente da Educação Básica Técnica e tecnológica - docente da EBTT, com característica de trabalho flexibilizado e intensificado, já pelo próprio nome da carreira.

A profissão docente já é tradicionalmente conhecida pelo acúmulo de trabalho exercido dentro e fora do seu tempo de trabalho, e nos IFs as ocupações docentes ultrapassam essa característica exigindo ainda mais do trabalhador. Com a justificativa de ser a flexibilidade uma exigência da sociedade atual, exige-se dos docentes que eles sejam trabalhadores polivalentes e multitarefas o que caracteriza uma polivalência intensificada do trabalho do professor. Corroborando com Cruz e Neto que explica a polivalência intensificada como:

[...] capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional. Esse entendimento da polivalência tem, por vezes, exercido certa influência na visão que se faz do professor/a dos anos iniciais quando há a referência de que ele tem de cumprir múltiplas funções, aproximando-se assim de uma visão de profissional de competência multifuncional. (Cruz & Neto, 2012, p. 386)

A falta de professores formados nas áreas de ciências da natureza e matemática configurou-se como uma das principais motivações para a criação de cursos de licenciaturas nos IFs, principalmente pelo grande número de profissionais qualificados nessas áreas que compõem a instituição. Para atender à necessidade de formação de profissionais docentes nessas áreas, a Lei de criação dos institutos federais, obrigou a garantia de no mínimo 20% de suas vagas para ministrar em nível de educação superior “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Brasil, 2008b, p. 3).

Segundo a Lei de criação dos IF contida no inciso III um dos seus objetivos é “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior,

otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.” Atendendo a esse objetivo da legislação, há a possibilidade de garantir a permanência do aluno no Instituto Federal para prosseguir os estudos, principalmente na mesma área em que fez o ensino técnico integrado ao médio. Dessa forma, o que identifica os Institutos Federais como marca, a verticalização, é também o que dificulta a coordenação das ações na instituição, tendo em vista, quando é o caso, o acompanhamento do discente ser feito por elemento curricular podendo ser cursado em cursos da mesma área, inclusive com dispensa e/ou aproveitamento. Como diz Arcary “o atual formato que os IFs têm é tão complexo que a administração fica quase impossível” (Arcary, 2015, p. 6).

Compreende-se que esse potencial dos IFs de atingir a vários níveis de educação, inclusive atendendo à modalidade de EaD e comprometendo um enorme percentual da carga horária docente com a verticalização, é também o que pode torná-lo mais frágil pelo ineficiente desenvolvimento em atividades de pesquisa e extensão que poderiam dar maior sentido ao ensino integral e integrado, conforme fala Gouveia (2016):

A explicação para essa ausência está na própria precarização do modelo de expansão: no tripé ensino, pesquisa e extensão comprometido com as extensas horas de trabalho do professor quase que exclusivamente na sala de aula, nos deficientes laboratórios e infraestrutura em geral, na falta de material humano, no atendimento de diferentes níveis e modalidades de ensino que tornam complexo o trabalho dos profissionais da educação, no pouco diálogo das instituições com a localidade em que está implantado, nos acordos de instalação de *campi* baseados que respondem aos interesses da municipalidade, entre outros. (Gouveia, 2016, p. 6)

A ideia de verticalizar a educação na rede federal aponta para mudanças na estruturação tanto administrativa como pedagógica, sendo a segunda influenciadora direta na atuação dos docentes. No que concerne à dimensão administrativa ela busca um aproveitamento não apenas da estrutura física, mas também um aproveitamento de despesas atingindo um número ainda maior de estudantes na instituição e possibilitando, inclusive, a circulação de alunos entre os *campi*. Essa movimentação intercampi é possível devido à articulação entre os cursos e por estarem em uma mesma instituição.

A verticalização intencionada no documento de criação dos IF também se alinha com os requisitos exigidos na profissão docente de atender a diversos níveis e modalidades de ensino, daí a reorganização da carreira do magistério, conforme Brito e Caldas diz que

A saída mais viável para essa problemática foi então, transformar a carreira anterior, de magistério de 1º e 2º graus, que só poderia ministrar aulas na Educação Básica em um professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico com possibilidades de ministrar aulas tanto na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) quanto no Ensino Superior (Licenciaturas e Tecnólogos), porém os profissionais que já estavam na rede eram os mesmos que só ministravam aulas de Educação Básica. (Brito & Caldas, 2016, p. 89)

Compreende-se que essa preocupação já estava presente nas discussões oficiais. Um documento escrito pelo MEC, no ano de 2003, chamado de “Políticas Públicas para a Educação Profissional” deixa claro a necessidade de formação dos professores para atuar na educação profissional e tecnológica quando diz que “A formação de professores para a educação profissional e tecnológica necessita ser discutida em termos de legislação a ser aplicada e de seu efetivo controle na prática das instituições públicas e privadas” (Brasil, 2003 p. 25).

Dessa forma, após várias discussões da categoria docente e dos órgãos envolvidos, foi instituída a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que reestruturou o plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal. Para o docente dos Institutos Federais ser professor dos diversos níveis de ensino é uma tarefa que requer uma visão ampliada de educação. Isso se dá porque não é o bastante possuir uma formação inicial com graduação em licenciatura, essa é uma prerrogativa para assumir a vaga de docente no concurso, para a atuação dele em sala de aula o cotidiano exige muito mais e além do que se apreende em uma graduação.

Faz-se necessário investir em formação continuada e voltada para a flexibilidade e articulação entre os níveis, bem como a compreensão do perfil de cada curso. Como diz Lima e Barreyro (2018, p. 515), “Dessa forma, o exercício da docência em vários cursos demanda ainda mais tarefas aos docentes do IFSP, pois inclui reconhecer os propósitos distintos dos cursos e seus respectivos espaços de atuação, assim como as singularidades dos perfis profissionais.” Essa exigência, por mais que não esteja explícita na legislação, é percebida no dia a dia da instituição. Na maioria das vezes, esse docente não recebeu a formação necessária inicialmente e nem sempre se predispõe para fazê-la em serviço quando lhe é oferecida, ou mesmo não é oferecida pela instituição.

Por outro lado, questiona-se também em que medida há de fato uma preocupação pedagógica com o ensino que é ministrado, tendo em vista que a formação continuada não ocorre de forma automática e nem sempre há um programa de formação continuada definido no qual possa se inserir o professor ingressante. O ingresso do docente no instituto com formação inicial não garante um bom desempenho se considerarmos que a maioria deles são egressos de cursos de bacharelado ou de tecnólogos. Sendo assim, tem-se um longo período de tempo até que esse professor se adapte à realidade dos institutos e faça cursos de formação pedagógica para atender aos níveis diversificados que a verticalização impõe.

A demanda por uma formação diversificada é uma característica da docência nos IF, esse trabalho docente requer que o professor domine metodologias e fundamentação teórica para atuar do

ensino básico ao superior. O corpo docente dos IF, composto de bacharéis tecnólogos e licenciados, sente o impacto da configuração do magistério da instituição logo ao ingressar na carreira com um nome e uma prática pedagógica tão complexos - Professor do EBTT e em seguida com o confronto com a realidade de assumir a docência sem, em muitos casos, ter formação para atuar em níveis e modalidades tão diversos. Grande parte desses trabalhadores não possuem os saberes que são oriundos da profissão, tais como: saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes de sua experiência na profissão, na sala de aula e na escola (Tardif, 2002, p. 63).

Para que essa intenção não seja um atentado contra o próprio sistema é salutar investir na formação desses profissionais que são em parte engenheiros e tecnólogos aprovados em concursos públicos de provas e títulos para atuarem no magistério, em salas de aulas da educação básica até o nível superior, nas mais diversas modalidades. O investimento nessa formação é algo sério, se tomarmos como verdadeiro o fato de quanto mais preparado e autônomo em seus conhecimentos e práticas, mais e melhor o professor contribui para uma formação necessária com o estudante, pois como já dizia Paulo Freire (1997) no livro “Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar!”:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. (Freire, 1997, p. 47)

Vale ressaltar que o público alvo dos IFs é bastante heterogêneo: além de adultos fora de faixa etária, como é o caso dos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica - PROEJA, como é intitulada a Educação de Jovens e Adultos - EJA nos IFs, há também alunos recém-chegados na adolescência no Ensino Técnico Integrado ao Médio e os adultos nos cursos técnicos de nível médio ou no nível superior; portanto, o professor lida com estudantes ainda adolescentes e necessitados de formação humana e psicológica.

Sobre a verticalização do ensino nos IFs é indispensável enfatizar que há exploração do trabalho docente no sentido gerencialista da educação, conforme Floro (2014),

[...] a verticalização do ensino, mas do que um conceito pedagógico é um conceito administrativo-gerencial. A reflexão sobre o aspecto pedagógico da verticalização revela a intenção de aproveitar ao máximo tanto a força de trabalho docente disponível nos IF's, quanto do processo formativo já percorrido pelos alunos em níveis anteriores de escolaridade. (Floro, 2014, p.2)

A diversidade de níveis de ensino, de funções e de ocupações exigem do professor conhecimentos diferentes e metodologias adequadas a cada nível ou modalidade, bem como as ocupações administrativas e pedagógicas que o docente assume. Não há uma fórmula para ensinar, assim como não há uma única metodologia para ensinar a todos, nesse sentido verticalizar o ensino requer muito mais que o aproveitamento dos profissionais para atuar em vários níveis, requer uma formação em serviço que possibilite ao docente desenvolver o seu trabalho de maneira articulada e principalmente capacitada para o público com quem irá desenvolver as atividades.

Nesse sentido, convictos da necessidade de formação docente em serviço para atuar na EPT visando suprir a carência na área e com um prazo bastante extenso para a exigência dessa formação, a Resolução nº 06/12, assegura no §2º em seu Art. 40:

Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. (Brasil, 2012b, p. 12)

A mesma resolução estipula o ano de 2020 como prazo final para que os docentes que não possuem licenciatura possam buscar o equivalente a essa formação pedagógica através de: curso de pós-graduação lato sensu relativo à prática docente; reconhecimento de saberes adquiridos durante a docência para os profissionais com mais de 10 anos de experiência na docência em educação profissional ou em curso de segunda licenciatura.

Os resultados da resolução 06 de 2012, que determina que os professores deveriam receber formação pedagógica que os habilitem para a docência, podem ser entendidos no quadro 7 através dos dados coletados entre outubro e dezembro de 2018, onde 35%, 47 de 135, dos docentes já possuem licenciatura. Somando-se aos 6,7% que possuem bacharelado e licenciatura, chega-se a 41,7%, 56 de 135, dos docentes licenciados.

Quadro 7 – Tipo de graduação dos docentes

Tipo de graduação dos docentes											
	Licenciatura		Bacharelado		Tecnólogo		Licenciatura e Bacharelado		Bacharelado Tecnólogo		Total
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
GERAL	48	35,6	68	50,4	9	6,7	9	6,7%	1	0,7%	135
IF1	20	52,6	13	34,2	2	5,3	2	5,3%	1	2,6%	38
IF2	13	25,5	32	62,7	2	3,9	4	7,8%	0	0%	51
IF3	15	32,6	23	50	5	10,9	3	6,5	0	0%	46

Os dados demonstram que, nos três campi, dos três IFs participantes da pesquisa, há um bom número de professores licenciados o que já é um alento diante da realidade da verticalização e polivalência que eles enfrentam diariamente. Ter formação pedagógica já é um elemento positivo a mais para entender a dinâmica de cada disciplina, de cada curso e de todos os níveis de ensino dos quais se é docente.

Já há avanços relevantes, mas os IFs ainda correm contra o tempo e ofertam cursos de formação docente na modalidade EaD, como é o caso do Instituto Federal do Ceará, de forma compulsória, aos que não comprovaram mais de 10 anos de experiência na educação profissional, bem como aos professores que não possuem licenciatura.

Espera-se com essa formação em serviço que os professores adquiram saberes que, agregados à experiência e ao conhecimento técnico, científico e cultural já existentes, possam melhorar a atuação deles em sala de aula na polivalência que esse magistério solicita e principalmente proporcionar a aprendizagem dos alunos e o bem-estar dos docentes na sua profissão. Tais ações visam que a formação em serviço para os docentes reverbere em melhor qualidade no ensino, mas também, e principalmente, em melhorias no seu fazer pedagógico e que este possa mudar as configurações didáticas do seu labor agregando-lhe melhores condições de trabalho.

Ao final desse capítulo é possível observar que, ao serem questionados sobre os objetivos e justificativas apresentados pela lei de criação dos Institutos Federais, os professores participantes da pesquisa afirmaram concordar tanto com os objetivos quanto com as justificativas. Ao aceitar as exigências postas pela lei, os professores acabam por se comprometer com a estrutura de funcionamento dos IFs onde a verticalização e a polivalência passam a fazer parte do exercício da docência e podem

desencadear processos de precarização do trabalho. Com a obrigatoriedade da verticalização do ensino os docentes passam a ministrar aulas em todos os níveis de ensino, tendo esse estudo revelado que os níveis nos quais os docentes atuam simultaneamente são: no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, Subsequente e na Graduação.

Os processos de verticalização do ensino tornam-se ainda mais desgastantes se for levado em conta que a maioria dos professores não tem formação pedagógica que lhe ofereça maior facilidade para desenvolver metodologias diversas para atender a todos os níveis de ensino nos quais ministra aula. No entanto, os dados revelados nesse estudo mostram que mais de 30%, cerca de 45 dos 135 participantes, tem licenciatura, ou seja, tem formação pedagógica. Pode parecer um dado pouco relevante, porém considerando a realidade da formação dos professores dos IFs, os dados revelam um grande avanço.

Os processos acima expostos, conforme foi destacado, acabam por ser um marco no exercício da profissão docentes dos IFs de modo a desencadear ações de cunho positivo e/ou negativo sobre o trabalho docente. No capítulo a seguir tratar-se-á sobre estes e outros processos recorrentes no cotidiano dos IFs a luz da análise dos dados coletados nos *campi* participantes da pesquisa e que impactam diretamente na qualidade das condições de trabalho dos professores.

Capítulo IV – Trabalho docente no contexto do desenvolvimento do capitalismo: ser docente nos Institutos Federais

Nesta secção serão apresentados e discutidos grande parte dos dados que foram recolhidos, organizados e tratados durante a pesquisa e que sustentam a fundamentação empírica da tese. Os dados discutidos neste capítulo dizem respeito a alguns processos vivenciados pelos docentes dos IFs no exercício profissional. Portanto, os dados serão discutidos levando-se em consideração: se a variedade de atividades exercidas pelos docentes dos Ifs é própria da docência; o sentimento em relação à diversidade de atividades na docência; as manifestações sobre a diversidade de atividades; as condições de trabalho do professor substituto e/ou temporário; as condições de trabalho docente de um modo geral; as condições de trabalho em atividades pedagógicas, de pesquisa, de extensão e de gestão; a formação continuada como forma de enriquecer e melhorar as condições de trabalho do docente; a participação em formação continuada; a contratação de docentes na expansão dos IFs; a avaliação por produtividade; os itens considerados na avaliação docente; os efeitos da melhoria dos índices de produtividade docente; o tipo de pesquisa desenvolvida nos IFs; a definição do tipo de pesquisa; a diversidade de atividades e carga horária semanal e a ministração de aulas em cursos diferentes no mesmo dia.

Ainda serão realizadas reflexões acerca do trabalho docente de modo geral e do trabalho docente nos Institutos Federais destacando os processos de valorização no que diz respeito a profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. Também refletir-se-á sobre a *desconfiguração* do trabalho docente ocorrido a partir do gerencialismo educacional e seus mecanismos de gestão. Tratar-se-á sobre as estratégias gerenciais e mercadológicas que conduzem à *precarização, à intensificação e à flexibilização* do trabalho docente, dando ênfase aos mecanismos de *controle e regulação que tornam o trabalhador (con)formado*. Também será dado destaque à *prática docente nos IFs ressaltando a verticalização, a polivalência e a produtividade* como principais pontos presentes no dia-a-dia de tais instituições.

O trabalho docente situa-se no centro das discussões que norteiam os diálogos sobre educação de qualidade. Qualidade essa que assume conceitos diversos dependendo do contexto teórico no qual se baseia. Uma educação de qualidade social tende a reconhecer e enaltecer o valor do trabalho docente atribuindo a ele a necessidade de garantir ao sujeito as condições necessárias para que este desenvolva-se, cresça e evolua enquanto profissional. Entretanto em uma perspectiva de educação mercadológica que prima pelo lucro, pela quantidade, pela racionalização de recursos, renega, na maioria das vezes, o reconhecimento do trabalho docente no sentido em que não toma como prioridade o bem-estar, a garantia de direitos e o desenvolvimento profissional do docente. O professor é exposto, e expõe-se, a situações desafiadoras cotidianamente na busca por reconhecimento e para legitimar e assegurar seu espaço enquanto profissional (Peratz & Portelinha, 2020).

Compreender o dinamismo que viabiliza o justo exercício da docência, amparando-o em uma perspectiva de reconhecimento e valorização, requer que tenhamos em relevância conceitos fundantes da boa prática docente, que são: profissão, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo.

É histórica a eterna busca dos profissionais da educação por reconhecimento e legitimidade da profissão. Entre os referidos profissionais, os docentes carregam a marca do maior reconhecimento, no entanto ainda está muito aquém de ser compreendida em sua essência. Com base no senso comum, a sociedade, displicente e ausente dos diálogos sobre a docência, minimiza e desqualifica o trabalho docente enquanto profissão e contribui para o enfraquecimento de sua legitimidade social (Azzi, 2005; Oliveira, 2016; Peratz & Portelinha, 2019).

A profissão docente, inserida em uma sociedade capitalista e rotulada por conceitos educacionais de cunho gerencialista, torna-se alvo e sofre controle imposto pelos atos normativos, pelo conjunto de princípios e valores que regem a profissão, pela cobrança por resultados e pela produtividade intelectual que extrapola o tempo de trabalho, entre outros (Oliveira, 2016). Porém, é também no contexto social no qual se insere, que o conceito de profissão toma forma e, portanto, traz em si uma carga híbrida (Popkewitz, 1991) de múltiplos significados inviabilizando a possibilidade de uma definição única de abrangência ampla ou mundial.

Ainda assim, apontamos como conceito de profissão docente, o conjunto de saberes, normas e valores construído individual e coletivamente que caracterizam e são caracterizados pela ação do coletivo de professores (Nóvoa, 1992).

Profissionalização de um modo geral, remete a busca por reconhecimento enquanto profissão. Com a profissionalização docente não é diferente, esta se dá em processo à medida em que, através da formação acadêmica, seja ela inicial ou continuada, e da atuação político pedagógica, constrói-se tessituras que influenciam e delimitam o campo de atuação profissional. Os processos político, social e individual são “descritores indissociáveis” e configuram a profissionalização como,

[...]um processo individual-coletivo, constituída pelo imbricamento entre as relações inter e intraprofissionais, que abarcam características e contextos do grupo profissional e das experiências profissionais dos sujeitos, compreendemos que mesmo em um processo mais amplo de profissionalização, a subjetividade dos sujeitos, suas experiências e as identidades que constroem e reconstróem durante sua formação e percurso profissional tornam-se instrumentos significativos de influência. (Gonçalves & Almeida, 2019, p. 87)

A profissionalização conforme dito anteriormente é contínua e simultânea a prática docente. Ocorre em todo percurso da vida profissional e segundo Morgado (2011, p. 796) devendo, “[...]promover,

em simultâneo a apropriação de uma dada cultura profissional [...]e favorecer a construção de sua identidade profissional”.

É nesse contexto de construção que encontram lugar as dimensões estruturantes da profissionalização denominados de profissionalidade e profissionalismo (Quadro 8). Somente na teia da profissionalização elas podem ser exploradas e compreendidas.

Quadro 8 – Dimensões estruturantes do fazer profissional docente

PROFISSÃO DOCENTE		
Dimensões estruturantes do fazer profissional		
	ALGUNS CONCEITOS	Autores
PROFISSIONALIDADE	Há “[...]profissionalidade restrita, circunscrita à intuição e à experiência em sala de aula, e profissionalidade extensa que reconhece os conhecimentos que fundamentam o campo da educação e referenciam o exercício da docência.”	Santos e Sordi, 2020, p. 917.
	“Para além do conhecimento formal adquirido na formação inicial [...] a profissionalidade está ligada a aspectos subjetivos como comportamento, atitudes habilidades, aspirações como profissionais [...]”	Peratz e Portelinha, 2019, p. 13.
	“[...]se dá no âmbito da profissionalização como processo”. [...]movimento interno. [...]processo progressão. [...] entre os saberes práticos e teóricos.”	Gonçalves e Almeida, 2019, p. 86,88
	“[...]relaciona-se à especificidade da ação docente, de ensinar, que envolve tanto um conhecimento profissional específico de identidade profissional, como a expressão de modos próprios de ser e atuar como docente.”	Gorzoni e Davis, 2017, p. 1411.
	“[...]professor como intelectual crítico [...]reflexão como dimensão crítica. [...]tendo em vista a compreensão e a transformação social.”	Contreras, 2002, p. 155
	“Conjunto de qualidades da prática profissional docente em função das exigências do trabalho educativo.”	Contreras, 2012, p.80
	“[...]perspectiva de uma profissionalidade crítica, investigativa e reflexiva [...] diante da construção e produção do conhecimento.”	Ramos, 2010, p. 300
	“[...] se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento.”	Cunha, 2006, p. 24
	“[...]conjunto de atributos, socialmente constituídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”	Roldão, 2005, p. 108
	“[...]elemento interno ou intrínseco à profissão [...]”.	Roldão, 2007, p. 96
“[...]o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. [...] permanente elaboração.”	Sacristan, 1995, p. 65	
PROFISSIONALISMO	“[...]se dá no âmbito da profissionalização como processo” [...]movimento interno [...] entre os saberes e as práticas profissionais.” [...] envolve o controle, o monopólio e a autonomia das práticas.”	Gonçalves e Almeida, 2019, p. 86, 87,88.
	“à súmula do profissionalismo está na unidade de ciência, consciência e excelência.”	Monteiro, 2015, p. 34
	“[...] é o enfrentamento a perda de qualidade do trabalho e, por outro, o enfrentamento a perda de um <i>status</i> ou remuneração, assim como outros profissionais possuem.” “[...] remete inicialmente a características sociologicamente definidas para uma profissão [...]”.	Contreras, 2012, p.80 e 82
	“[...]elemento externo ou extrínseco à profissão”. “[...]elementos extrínsecos ou externos são de natureza político-organizativa [...]”	Roldão, 2007, p. 96

PROFISSÃO DOCENTE	
Dimensões estruturantes do fazer profissional	
[...].os componentes mais importantes do conceito de profissionalismo seriam o controle sobre o trabalho, a capacidade de definição dos problemas e o papel central da educação”	Gonçalves 2007, p.129

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos autores citados (2020)

Em conformidade com os conceitos, características apresentadas no quadro 8, pode-se entender que a profissionalidade diz respeito às práticas pedagógicas que ocorrem cotidianamente no ambiente escolar. Tais práticas correspondem a tudo aquilo que o professor constroeu por si, ou seja, é um processo de auto-construção de conhecimento sobre a profissão a partir de um pensamento reflexivo e investigativo que constitui a profissionalidade como ato pessoal e intrínseco a cada profissional.

Já o profissionalismo diz respeito a busca e garantia de direitos a partir dos enfrentamentos, das lutas que travam os professores em conjunto com seus pares e através dos órgãos de representatividade como sindicatos, associações, etc. Dessa forma assume um perfil coletivo e, portanto, extrínseco ao professor. Por ser perfil coletivo, apresenta características que são sociologicamente definidas para a profissão. Tendo como referência a ciência, os aspectos mais relevantes seriam o controle sobre o trabalho, a capacidade de definição dos problemas e o papel central da educação (Gonçalves, 2007). O profissionalismo, tal como a profissionalidade, é uma ação em movimento, em processo, em elaboração.

Sendo a profissionalidade e o profissionalismo as dimensões estruturantes da profissionalização, parece assertivo afirmar que a profissionalização é, ao mesmo tempo, um processo individual e coletivo. Individual quando o profissional, no caso em questão, o docente, constrói sua formação apropriando-se de conhecimentos e valores adquiridos em suas ações didático-pedagógicas construindo uma subjetividade particular que o impulsiona a ser um profissional intelectual, investigativo e reflexivo (Contreras, 2002; Gonçalves & Almeida, 2019; Peratz e Portelinha, 2019; Ramos, 2010).

Por outro lado, a perspectiva da profissionalização coletiva se dá na medida em que o estudante, na formação acadêmica ou na formação em exercício, busca “[...] legitimar o prestígio social da profissão frente às demais profissões e à sociedade.” (Gonçalves & Almeida, 2019, p. 86). É o percurso da profissionalização que ocorre, via de regra, pela via das lutas por direitos e/ou a garantia desses, no campo político e envolve uma visão social do trabalho (Pereira, 2018).

Faz-se importante frisar que as perspectivas individual e coletiva de profissionalização ancoram-se uma na outra impulsionando-se mutuamente e consubstanciam-se na formação da identidade profissional.

A profissionalização é direito do trabalhador docente e ação necessária ao fazer e fazer-se docente. Entretanto, é preciso sagacidade e perspicácia para reconhecer os processos de profissionalização que agregam crescimento e desenvolvimento profissional, e não cair na armadilha das políticas restritivas imposta pelo reordenamento capitalista em que, segundo Porfírio e Aranha (2020, p. 3), o rearranjo de ordem social “[...]tem desencadeado e instituído perversas alterações nos elementos de base intrínseca e extrínseca da profissão docente.”

As armadilhas dos rearranjos sociais referidas acima, ao invés de proporcionar e inserir o docente em um processo de profissionalização, o conduz e o submete a um processo severo de (des)profissionalização. A sobrecarga de trabalho e a diversidade de atividades fragilizam e precarizam o trabalho docente e inviabilizam projetos e políticas que proporcionem ao professor uma atuação na perspectiva da intelectualidade (Oliveira, 2004; Porfírio & Aranha, 2020). Nas sobrecargas estão inclusos os processos de responsabilização e as práticas de polivalência imputadas ao professor no exercício de sua profissão.

Assim sendo, a (des)profissionalização é tudo aquilo que, intencionalmente, ou não, submete o professor a um processo de afastamento e estranheza de sua própria prática profissional. É tudo aquilo que, ao invés de ajudar, enriquecer a prática docente, causa-lhe prejuízos, desqualifica suas especificidades e pode levar o professor a uma profissionalização às avessas, ou seja, a uma (des)profissionalização,

A polivalência ocorre de diversas formas. Duas delas é quando o professor ministra aula em níveis de ensino diferentes, e quando desenvolve atividades que não são próprias da docência como assistente social, psicólogo, auxiliar dos alunos em vendas de rifas para angariar recursos etc. Tudo isso, segundo Porfírio e Aranha (2020, p. 12), contribui para descaracterizar o trabalho e criar meios para a “materialidade da desprofissionalização e perda da identidade profissional”. O docente acaba por ser um professor “não professor” (Porfírio & Aranha, 2020, p. 19).

Todo esse dismantelamento na profissão docente instituído e implementado pelas transformações sociais promovidas pelos desmandos de políticas neoliberais e capitalista, concretiza o “mal-estar-docente” (Esteve, 1991) e dá visibilidade aos processos de intensificação, precarização e flexibilização como processos que determinam e/ou agudizam o adoecimento dos professores (Porfírio & Aranh, 2020). Os processos de intensificação, flexibilização e precarização serão tratados a seguir.

4.1 Intensificação, flexibilização e precarização do trabalho docente

Tratar da temática que envolve os conceitos de trabalho de um modo geral significa mergulhar

em um terreno vasto de concepções diversas e requer um olhar apurado no sentido de evocar as ideias que melhor explicam ou elucidam o caminho a percorrer para compreensão dos diálogos estabelecidos entre o trabalho e suas dimensões e implicações na vida humana. Conforme Neves, Nascimento, Felix Jr, Silva e Andrade (2018, p. 321), “O trabalho humano é uma atividade complexa, multifacetada, polissêmica, que não apenas permite, mas exige diferentes olhares para sua compreensão.” O trabalho é, portanto, uma prática humana que se apoia na reflexão e na intencionalidade amparada por ações estratégicas.

Por ser uma atividade complexa, é reconhecida a dificuldade de encontrar um conceito universal que defina trabalho e que dê conta de abarcar as diversas formas de agir do ser humano em diferentes e variados tempos históricos. A diversidade e a pluralidade de concepções geram conflitos e travam batalhas intelectuais entre os que acreditam que o trabalho, no momento histórico atual, não pode ser compreendido a partir de conceitos que foram elaborados em tempos anteriores (Machado, 2007).

A autora sugere que, embora sejam diversas, as definições de trabalho são semelhantes. No entanto, a depender do realce que se atribua a um ou outro viés conceitual, tais definições podem se dividir em quatro grupos:

1. As que dão ênfase à própria atividade: sugerem o termo trabalho como esforço, suor, sacrifício, produção, atividade imposta por outra pessoa; obrigação, para que se cumpra determinada condição.
2. As que dão ênfase ao resultado do trabalho: a realização da obra, dever cumprido, tarefa executada.
3. As que dão ênfase à execução do trabalho: modo de execução e as condições de trabalho, conjunto de atividades envolvendo várias pessoas e técnicas para a realização de algo.
4. As que dão ênfase à relação entre trabalho e salário: atividade executada em troca de bens com o objetivo de prover as próprias necessidades ou atividade exercida em troca de salário em uma empresa regida por leis em uma relação empregatícia. (Machado, 2007, p. 83)

Tomando como referência os resultados obtidos nas avaliações e/ou as recomendações de organismos ligados ao Banco Mundial, a organização da educação pública no Brasil, tem se dado de modo a evidenciar a marca das políticas neoliberais voltadas para atender aos interesses do mercado econômico. E assim sendo, a comercialização da educação ocorre em diversas dimensões inclusive e, talvez, principalmente sobre o trabalho docente que apresenta novas configurações e adaptações para garantir a venda de serviços educacionais e conseqüentemente atingir o nível desejado de eficiência e produtividade. Novas formas de regulação são postas em prática e as perspectivas quanto a qualidade

da educação e a identidade dos professores se remodelam. Sobre o assunto, Dalila Oliveira em entrevista a Silva (2012), adverte que

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais forjando adequações segundo os critérios da produtividade, eficácia, excelência e eficiência, presentes nos programas de reforma. A incidências dessas reformas sobre as relações de trabalho na escola, nos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente e suas implicações sobre a profissão e a identidade do docente são hoje evidenciadas por pesquisas (Oliveira citado por Silva, 2012, p. 283).

A (des)configuração do trabalho docente a partir do gerencialismo e seus mecanismos de gestão também se evidencia na fala de Souza (2017b, p. 2) ao afirmar que, “[...] a implantação de novos modelos de gestão em sistemas de ensino, tendo como diretriz o receituário da “Nova Gestão Pública”, implica necessariamente a (des)configuração do trabalho docente, intensificando sua precariedade”. Todo o processo de desvalorização do trabalho docente se ampara nos princípios da empregabilidade, eficiência e competitividade (Santos, 2004). As repercussões das novas políticas educacionais foram de amplitude e profundidade tamanhas que atingiram e modificaram a prática dos docentes que atuam nos mais diversos níveis de ensino. Aos docentes, passa a ser determinado que, o que eles devem ensinar, deve ser aqueles conteúdos que estejam adequados aos interesses do mercado financeiro formando profissionais para suas empresas e fábricas. Ou seja, o conteúdo e a forma devem estar a serviço dos novos objetivos da educação, qual seja atender as demandas de formação de mão-de-obra para dar conta de recompor as margens de lucro do capital.

Tais ações interferem, influenciam e regulam todo o processo de trabalho dos docentes levando-os a submissão através de iniciativas “obrigadas ou forçadas”. De acordo com Lessard (2006, p. 144), são dois os principais modos de regulação da educação e por conseguinte do trabalho docente: “1) burocracia estatal (regras abstratas, hierarquia, serviço público); 2) a profissão (normas de prática, ajuste mútuo e colegialidade) e mercado (concorrência, foco no cliente, lógica da demanda)”. A necessidade de regular a educação e o trabalho dos professores, essencialmente através da burocracia estatal e do mercado, fez surgir novas formas e variados mecanismos de controle sob a denominação da prestação de contas, da obrigação e responsabilidade pelos resultados (Tardif, 2013).

Os mecanismos usados pelo estado e pelo mercado para controlar a educação e o trabalho docente é feito mesmo a distância. É uma espécie de onipresença, pois mesmo não fazendo parte fisicamente do dia-a-dia da escola se impõem e cooptam a subjetividade dos trabalhadores de modo que estes se tornam subservientes e (con)formados ao ponto de atender a todas as exigências oriundas das

políticas educacionais que têm como fundamento a Nova Gestão Pública. Nesse sentido, as políticas educacionais se caracterizam, segundo Lessard (2010) por cinco elementos,

- 1) de um domínio da oferta de educação ao da demanda; 2) de um controle burocrático dos processos a uma prestação de contas explícita, referente aos resultados (sobretudo quantitativos); 3) de uma prioridade concedida à acessibilidade à da qualidade (mais ou menos diferenciada); 4) de um sistema de autoridade unívoca (centralizado ou descentralizado) a recomposição dessas dimensões (acentuando algumas vezes as duas, mas em relação a objetos diferentes); 5) do paradigma do ensino ao paradigma da aprendizagem, o que tentam exprimir os currículos por competências. (Lessard, 2010, s/p)

A prestação de contas como forma de controle se dá através dos programas de avaliações externas realizados em escala nacional e internacional que visam medir, comparar e ranquear os resultados do desempenho dos alunos e responsabilizar a escola e, principalmente, o professor pelo sucesso ou insucesso. Sendo assim, além de se submeterem aos regulamentos da profissão, aos marcos legislativos da educação e às demandas de mercado como bases estruturantes do seu trabalho, os professores ainda têm que adequar suas aulas e todo seu trabalho aos conteúdos dos exames avaliativos para comprovarem sua eficiência e competência como profissionais.

Os modos de regulação e os mecanismos de controle causam severos impactos sobre a ação docente trazendo malefícios para sua profissão, ao tempo em que intensifica, flexibiliza e precariza seu trabalho e contribui para a proletarianização da categoria profissional através das novas exigências e responsabilidades assumidas. O que parece comprometedor é que os docentes assumem as novas atribuições naturalmente, sem manifestar resistência. Em pesquisa recente, Dalila Oliveira *in* Silva (2012), adverte que os docentes:

“[...] percebem que houve aumento das exigências sobre o trabalho com relação ao desempenho dos alunos; percebem que ocorre a incorporação de novas funções e responsabilidades (participação em reuniões, conselhos/colegiados, comissões, etc.) afirmam ter *assumido novas responsabilidades de forma natural*. (Oliveira citado por Silva, 2012, p. 286, grifo nosso)

Sobre o mesmo assunto, porém enfatizando a Precarização do trabalho docente, Hypólito evidencia que:

Pode-se identificar uma precarização do trabalho, em maior ou menor grau dependendo da rede de ensino ou do nível de ensino. [...] Essa precarização também aparece nas formas de controle e regulação do trabalho, com nítidas modificações de cobrança e responsabilização que indicam uma incorporação subjetiva e moral das políticas regulatórias, o que ficou denominado como auto intensificação (Hypólito citado por Silva, 2012, p. 288).

Na pesquisa realizada, fica evidente o acúmulo de atividades já existentes com outras incorporadas, no exercício profissional dos professores dos IFs. Fica claro ainda que não há uma percepção de que tais atividades excedem seus afazeres acadêmicos, pois os professores não

demonstram resistência, pelo contrário, aceitam a situação. Quando indagados sobre se a diversidade de atividades exercida é própria da docência (Quadro 9), responderam:

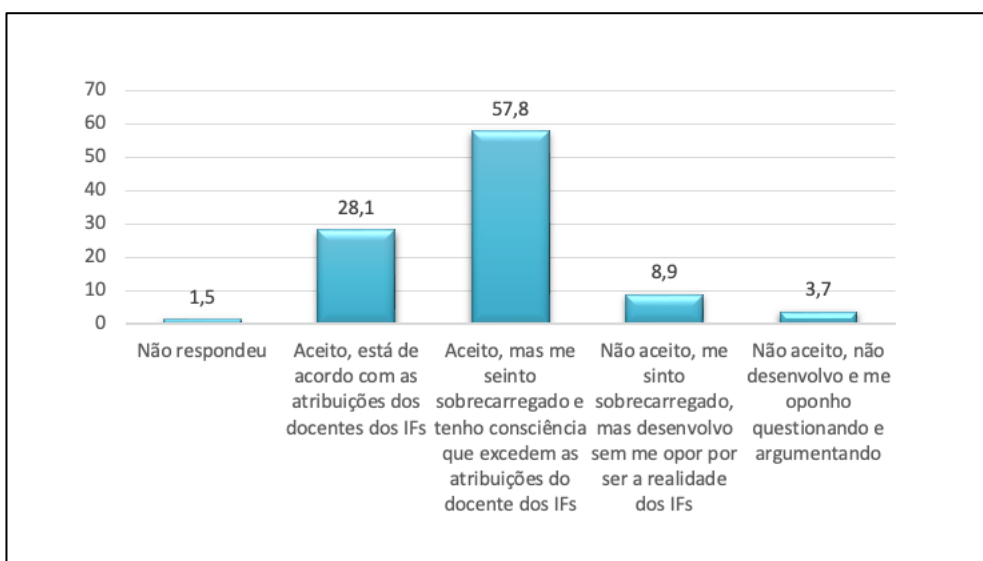
Quadro 9 – Variedade de atividades. Considerando que você desenvolva várias atividades além das aulas ministradas, você as considera próprias do exercício da docência?

	GERAL		IF1		IF2		IF3	
	Fq	%	Fq	%	Fq	%	Fq	%
Sim	111	82,2	30	78,9	44	86,3	37	80,4
Não	23	17	7	18,4	7	13,7	9	19,6
Não respondeu	1	0,7	1	2,6	-	-	-	-
Total participantes	135		38		51		46	

Em todos os IFs, variando entre 78,9% (30 de 38- IF1), 86,3% (44 de 51- IF2) e 80,4% (37 de 46), os docentes disseram que sim, considerando que desenvolvem várias atividades além das aulas ministradas, eles as consideram próprias do exercício da docência. De modo geral, dos 135 participantes, para 111, a afirmação é a mesma perfazendo um percentual de 82,2% que consideram a variedade de atividades, além das aulas ministradas, própria da prática docente. Há um conformismo, uma aceitação forçada do acúmulo de trabalho provocado pela imensa variedade de atividades desenvolvida pelos docentes dos IFs. Sobre a variedade de atividades na prática docente e aceitação dessa condição pelos professores dos IFs, pesquisas recentes desenvolvidas por Costa (2016, pp.56-57; 145; 197), Silva e Melo (2018, pp. 13-14) e Araújo e Mourão (2020, pp-7-12), constatam a realidade descrita e ressaltam a sobrecarga de trabalho que estas causam intensificando e precarizando o trabalho docente.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, ao serem indagados sobre se aceitam ou não tamanha diversidade de atividades para além das aulas ministradas, a maioria, 116 de 135 docentes, 85,9%, aceita a diversidade de atividades. Desses, 28,1% (38 de 135) aceitam, pois as compreende como parte do seu trabalho; outros 57,8% (78 de 135) aceitam, mas sentem-se sobrecarregados, tendo consciência que excedem as atribuições dos docentes, mas mesmo assim as desenvolvem sem resistir. Veja no gráfico 2:

Gráfico 2 - Sentimento em relação à diversidade de atividades na docência

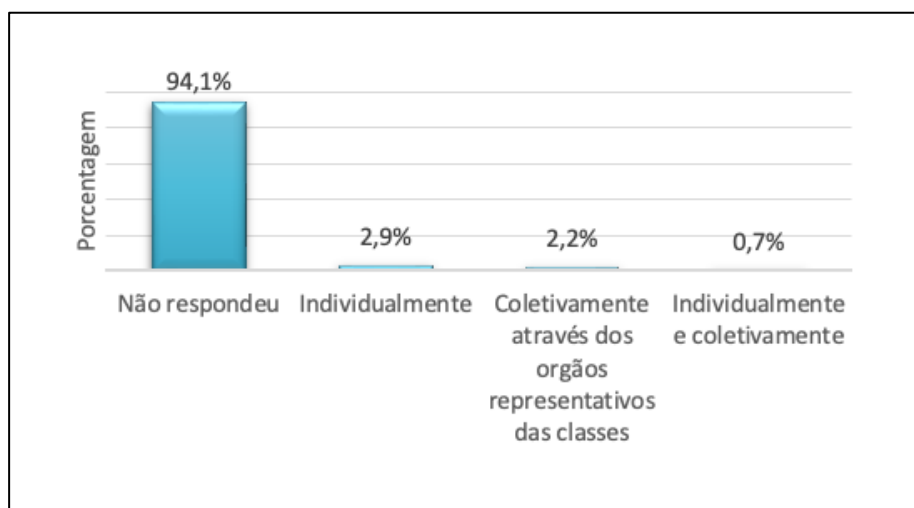


No entanto, também pela análise do gráfico, se percebe que quase 10%, cerca de 13 docentes dos 135, não aceitam a diversidade de atividades, se sentem sobrecarregados, mas as desenvolvem sem se opor pois as entendem como a “realidade dos IFs”. Pode-se dizer que há uma espécie de cooptação e apropriação indevida da força de trabalho quando, através do consenso, os docentes são induzidos a desenvolverem atividades que extrapolam suas atribuições e seu tempo de trabalho. Na maioria das vezes o consenso é um ato impositivo que se torna prática cotidiana através dos atos normativos sobre o trabalho docente. Analisando a fala dos professores sobre a distribuição da carga horária e a sobrecarga que esta acarreta ao somar-se com outras atividades desenvolvidas pelos docentes do IFCE, Floro (2016, p. 105), aponta que: “[...] as normas que regulam o trabalho polivalente e multifuncional são eficientes e conseguiram atingir relativo consenso entre os professores.” Segunda a autora, esse processo de aceitação por parte do docente resulta do “Perfil Docente” exigido nos editais dos concursos e que esse perfil, “[...] é uma estratégia gerencial para regular o trabalho multifuncional e polivalente, em um processo de subjetivação que expropria a intelectualidade e o tempo de trabalho do docente.” (Floro, 2016, p. 105).

Em outro momento da tese, Floro (2016, p. 126), diz que há: “[...] direcionamento e cooptação para que o docente desenvolva o trabalho acadêmico, conforme as necessidades do IFCE. Entende-se que tais situações são recorrentes nos outros IFs, visto que são instituições similares e regidas pelas mesmas legislações.

Na pesquisa realizada observou-se que, além da naturalização das responsabilidades excedentes à função docente, os professores se omitem de se manifestar sobre o assunto. O gráfico 3 demonstra que, quando indagados sobre como se manifestam sobre a diversidade de atividades, a grande maioria, 94,1%, 127 dos 135, não respondeu à questão.

Gráfico 3 - Manifestações sobre a diversidade de atividades



Isto mostra que os docentes convivem com a sobrecarga de responsabilidades e a diversidade de atividades, tornando-as suas atribuições, sem sequer se manifestarem sobre o assunto. Parece haver um conformismo que leva a uma submissão subjetiva ao ponto de não demonstrarem o desconforto causado pelo excesso de responsabilidades.

Nesse processo de submissão subjetiva e auto intensificação se materializam diversas formas de estrangulamento das funções do trabalho docente o que provoca dificuldades e transtornos no exercício da profissão levando-os a esgotamento físico e emocional. Há um processo de sofrimento já comprovado cientificamente que pouco, ou nada, tem a ver com patologia, mas relaciona-se com as mudanças e exigências impostas aos docentes pelo novo modelo gerencial administrativo que tomou conta do ensino em tempos de mercantilização da educação. O sofrimento no trabalho apesar de particular, não é individual. É algo que, de modo geral, em maior ou menor grau, acomete a categoria, no caso em questão os docentes. Conforme Hypólito *in* Silva (2012), as causas do processo de sofrimento no trabalho,

[...] tem a ver com o desenvolvimento de formas mais complexas de organização do trabalho, com formas mais gerencialistas de controle e regulação, com o aprofundamento do trabalho imaterial, com maior intensificação, maior precarização do trabalho e mais encargos e mais carga de trabalho no dia-a-dia, acrescidos de um arrocho salarial exagerado, num contexto escolar empobrecido e que

atende populações pobres com muitas necessidades sociais para além do que a escola pode e deve proporcionar. (Hypólito, citado por Silva, 2012, p. 290).

O sofrimento provocado por todos os fatores acima mencionado agravados pela necessidade do capital de eliminação dos “tempos mortos” levam, de acordo com Antunes e Praun (2015), a transformar os ambientes de trabalho em espaços de adoecimento.

A pressão pela capacidade imediata de resposta dos trabalhadores às demandas do mercado, cujas atividades passaram a ser ainda mais controladas e calculadas em frações de segundos, assim como a obsessão dos gestores do capital em eliminar completamente os tempos mortos dos processos de trabalho, tem convertido, paulatinamente, o ambiente de trabalho em espaço de adoecimento. (R. Antunes & Praun, 2015, p. 414)

Entre os fatores que podem contribuir para o sofrimento/adoecimento estão a intensificação, a precarização, a flexibilização e a (des)profissionalização dos docentes.

Sobre a precarização, esta será compreendida a luz dos efeitos das precárias condições de trabalho, severa e arbitrariamente, impostas pelas novas configurações ordenadas pela reestruturação capitalista (Druck, 2011). No caso do trabalho docente, a precariedade se apresenta de diversas formas, mas a principal e mais cruel é sem dúvida a contratação de professores temporários e/ou substitutos que pode indicar a imersão desta categoria em processos precarizantes como a terceirização, pejetização e uberização, conceitos já tratados anteriormente no contexto da reestruturação produtiva, capítulo 2. Tais formas de contratação precárias através de trabalhos temporários sem vínculo ou com “vínculos frágeis” (Velooso & Mill, 2018, p. 122) e sem a garantia de direitos, “[...]foram se infiltrando furtivamente nas redes públicas” (Silva, 2018, p. 215).

Na tabela 6, é possível observar que, na pesquisa realizada em discussão, o docente contratado como substituto e/ou temporário é submetido ao mesmo ritmo de trabalho do professor efetivo. Desenvolve atividades diversas, tais como: pesquisa, ensino, extensão e assistência ao educando.

Tabela 6 - Condições de trabalho do professor substituto e/ou temporário

TAREFAS	SIM		NÃO		NR	
	Fq	%	Fq	%	Fq	%
Executa atribuições, funções ou encargos não previstos no contrato.	1	7,69	12	92,3	0	0
Foi nomeado para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança.	3	23	8	61,5	2	16,3
Existe vínculo institucional e inclusão no plano de carreira docente.	4	30,7	8	61,5	1	7,69

O docente contratado como substituto e/ou temporário é submetido ao mesmo ritmo de trabalho do professor efetivo. Desenvolve atividades diversas, tais como: pesquisa, ensino, extensão e assistência ao educando						
TAREFAS	SIM		NÃO		NR	
	Fq	%	Fq	%	Fq	%
Recebe remuneração equivalente aos professores efetivos.	11	84,6	2	16,3	0	0
Desenvolve atividades de ensino.	11	84,6	2	16,3	0	0
Desenvolve atividades de pesquisa.	6	46,1	7	53,8	0	0
Desenvolve atividades de extensão.	9	69,2	4	30,7	0	0
Atua em níveis e modalidades de ensino diversificado (FIC, Técnico e Graduação).	12	92,3	1	7,69	0	0
Participa de Comissões e /ou grupos de Trabalho.	2	16,3	11	84,6	0	0
Participa de processo eletivo e/ou de consulta para cargos de diretor e/ou Reitor.	9	69,2	4	30,7	0	0
Desenvolve atividades de assistência ao educando.	6	46,1	4	30,7	3	23
Tem como direito a contagem do tempo de serviço prestado ao IF.	9	69,2	3	23	1	7,69
Participa da definição de seus horários.	4	30,7	9	69,2	0	0
Ministra aulas que não são diretamente relacionadas com sua área formação.	0	0	13	100	0	0
Tem carga-horária excessiva ao regime de trabalho.	10	76,9	3	23	0	0
Tem gabinete e/ou mesa de trabalho.	10	76,9	3	23	0	0
Sofre exigência de mesma dedicação que os colegas que têm DE.	4	30,7	9	69,2	0	0
Já sofreu injustiça no ambiente de trabalho.	8	61,5	4	30,7	1	7,69
Reivindica seus direitos no caso de abuso e injustiça.	5	38,4	8	61,5	0	0
Tem o sentimento de ser uma subclasse.	2	16,3	0	0	11	84,6
TOTAL DE PARTICIPANTES	13 (Profs subst./temp/volunt.)					

Na tabela pode-se perceber ações que validam a precariedade da atuação do professor substituto e temporário, bem como percebe-se ações que demonstram respeito e trato legal com a categoria. Sobre o respeito e o trato legal pode-se destacar que os professores substitutos não têm seu tempo de trabalho ocupado com participação em comissões, 84,6%, 11 de 13, afirmam não participar; 100% afirmam não ministrar aulas que não estejam diretamente relacionadas com sua área de formação, e, por último, 61,5%, 8 de 13, afirmam que não sofrem as mesmas exigências que os docentes efetivos com dedicação exclusiva. Entretanto, a exemplo de ações que validam a intensificação no exercício da docência, observa-se a atuação em diferentes níveis de ensino, onde 12 dos 13 (92,3%) professores substitutos afirmam desenvolver atividades nos cursos de Formação Inicial e Continuada à pós-graduação; 76,9%, 10 de 13,

afirmam que a carga-horária é excessiva ao regime de trabalho o que significa horas de trabalho sem remuneração. Ainda validando a precariedade, 61,5%, 8 dos 13 participantes, disseram não reivindicar seus direitos, o que parece ser uma precarização consentida. Em pesquisa recente, já mencionada neste capítulo, Floro (2016, p. 105), alerta que o conformismo com o excesso de trabalho dos professores, inclusive, dos que são efetivos, tem ligação com o “Perfil Docente” estabelecido nos editais de seleção para docentes dos IFs. Conforme a autora:

[...] Perfil Docente contribuiu para criar o estigma de que o profissionalismo corresponde à *motivação* do docente para desenvolver um trabalho produtivista, mesmo que isto acarrete sobrecarga de trabalho e redução da qualidade acadêmica, enquanto se difunde a concepção de que o trabalho se tornou mais complexo, quando na verdade este discurso visa conduzi-lo a *aceitar* o aumento de encargo de trabalho, sem necessariamente haver condições para tal. (Floro, 2016, p. 105)

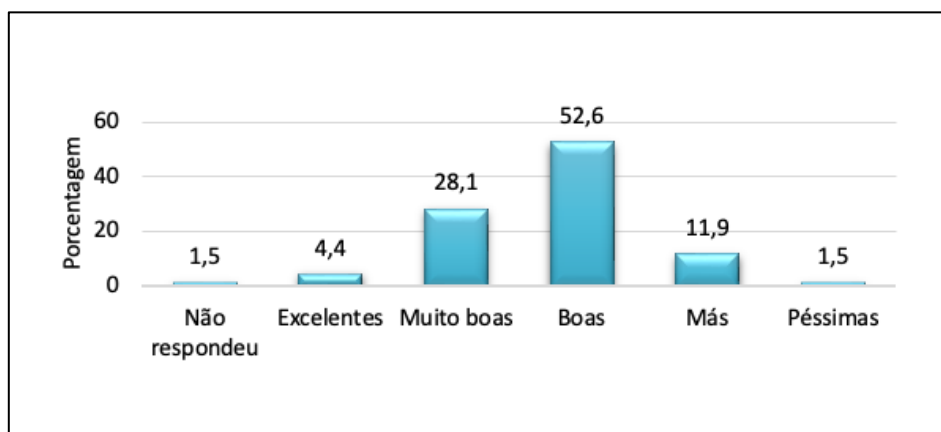
A sobrecarga de trabalho aceita pelo docente, decorre da ampliação das atribuições que resulta das ideias neoliberalistas que dominam o campo da educação e claro, do ensino e da prática docente. Há uma tendência a globalizar o perfil de docente que serviria a educação proposta pelos setores dominantes da sociedade. Shiroma e Evangelista (2004) afirmam que com exceção de algumas peculiaridades regionais,

[...] os documentos delineiam um tipo ideal de docente – como se fora uma *classe mundial*-, dotado de conhecimento especializado e competências organizacionais; capacidade e disposição para alternar funções escolares e não escolares; condições de ajudar os alunos a encontrarem, organizarem e gerirem o saber; meios de possibilitar ao educando a inserção na sociedade da informação, entre outras qualidades. (Shiroma & Evangelista, 2004, p. 531)

O conformismo docente parece ser decorrente do estado educador que concebe e implementa políticas de exarcebamento e extrapolamento dos limites da sala de aula, porém sem a reflexão sobre o cenário político-econômico pelo qual são produzidos e que gera a exploração do seu trabalho. O além sala de aula apenas diz respeito a responsabilização pelos resultados de sua ação docente, qual seja o ensino. A este descompasso que amplia, porém, reduz, Shiroma e Evangelista (2004, pp. 526-527) denominaram de “alargamento-restrição”. As autoras também alertam que a intencionalidade do afastamento do perfil docente dos saberes políticos-econômicos o torna um “controlado-controlador” (Shiroma & Evangelista, 2004, p. 536). Ou seja, o Estado fiscaliza/controla o professor que disciplina/controla a legião de estudantes que passam por suas aulas em todo o seu tempo de carreira profissional. A fiscalização sofrida, a disciplinarização e o controle exercidos na prática docente fazem do professor um conformado-conformador. “Alarga-se o papel da educação e restringe sua função política” (Motta, 2007, p. 251).

Sobre os dados para os docentes efetivos e conforme o gráfico 6, a maioria, 52,6%, 71 dos 135, dos docentes afirmaram nesta pesquisa que as condições de trabalho são boas e 28,1%, 38 de 135, que são muito boas. Entre os que consideram as condições de trabalho boas e muito boas, somam 80,7%, 109 dos 135 participantes. Entretanto, basta observar a tabela anterior para que se perceba que há sobrecarga de trabalho e que tal fato impacta nas condições de trabalho do docente.

Gráfico 4 - Condições de trabalho de modo geral



Ainda analisando o gráfico 4, pode-se perceber que 85,1%, 114 dos 135, docentes consideram suas condições de trabalho “boas, muito boas e excelentes” e somente 13,4%, 18 dos 135 docentes consideram más ou péssimas. É possível dizer que os docentes parecem cooptados pela lógica gerencialista e atuam de modo a torná-la presente na educação. Convergindo com dados aqui apresentados, pesquisa recente realizada no Instituto Federal de Goiás - IFG, Silva (2020, p.95) já destacava em relatório da Comissão Própria de Avaliação – CPA do órgão, que em média 60% dos participantes consideram as condições de trabalho satisfatórias.

Pelos dados coletados nesse trabalho há um estrangulamento quando se trata de diversidade de atividades no exercício da profissão docente nos IFs. São atividades que vão do administrativo ao pedagógico, da extensão a pesquisa e aulas ministradas em diversos níveis e modalidades de ensino.

Vejam no quadro 10 como os docentes consideram as condições de trabalho relativo as atividades pedagógicas, de pesquisa, de extensão e de gestão. No cômputo geral, nos quatro itens, a opção mais marcada foi que as condições de trabalho são “boas” e ficaram assim distribuídas: Atividades Pedagógicas, 52,6% (71 de 135); Atividades de Pesquisa, 45,2% (61 de 135); Atividades de Extensão, 47,4% (64 de 135) e Atividades de Gestão, 52,6% (71 de 135). Se o olhar for apenas sob o maior percentual de cada atividade, parece que as condições de trabalho são mesmo boas. Ainda reforçando essa linha de serem boas as condições de trabalho, encontram-se, no computo geral, o item, “muito

boas” com os seguintes percentuais: Atividades Pedagógicas, 13,3% (18 de 135); Atividades de Pesquisa, 8,9% (12 de 135); Atividades de Extensão, 14,8% (20 de 135) e Atividades de Gestão, 23% (31 de 135), e o item “excelente” com percentuais assim distribuídos: Atividades Pedagógicas, 4,4% (6 de 135); Atividades de Pesquisa, 3% (4 de 135); Atividades de Extensão, 3,7% (5 de 135) e Atividades de Gestão, 3,7% (5 de 135).

Se for considerado que a soma dos três itens acima (boas, muito boas e excelente) resultam em condições de trabalho favoráveis, pode-se afirmar que em se tratando de condições de trabalho em atividades pedagógicas, atividades de pesquisa, atividades de extensão e atividades de gestão, para a grande maioria dos docentes, são boas. Vejamos os percentuais com a soma dos itens: Atividades Pedagógicas, 70,3% (95 de 135); Atividades de Pesquisa, 57,1% (77 de 135); Atividades de Extensão, 65,9% (89 de 135) e Atividades de Gestão, 79,3% (107 de 135).

No entanto, se o olhar for lançado sob o segundo maior percentual, percebe-se que, em todas as atividades com exceção das atividades de gestão, as condições de trabalho são más. Se somarmos as “más” com as “péssimas” condições de trabalho teremos os seguintes dados: Atividades Pedagógicas, 25,2% (34 de 135); Atividades de Pesquisa, 37,8% (51 de 135); Atividades de Extensão, 31,1% (42 de 135) e Atividades de Gestão, 18,5% (25 de 135) dos respondentes apontam nos sentidos mencionados. Nesta perspectiva, apesar de ser em percentuais bem menores do que os que representam boas condições de trabalho, as más condições de trabalho têm sua relevância uma vez que se configuram entre 18,5% (25 de 135) a 37,8% (51 de 135) dos docentes inquiridos, que consideram más/péssimas as condições de trabalho, variando entre as atividades descritas.

Quadro 10 – Condições de trabalho em atividades pedagógicas, de pesquisa, de extensão e de gestão

Como você avalia suas condições de trabalho no que diz respeito a:								
	GERAL		IF1		IF2		IF3	
	Fq	%	Fq	%	Fq	%	Fq	%
ATIV. PEDAGÓGICA								
Excelente	6	4,4	1	2,6	1	2	4	8,7
Muito boas	18	13,3	2	5,3	5	9,8	11	23,9
Boas	71	52,6	21	55,3	28	54,9	22	47,8
Más	31	23	9	23,7	17	33,3	5	10,9
Péssimas	3	2,2	3	7,9	-	-	-	-
Não respondeu	6	4,4	2	5,3	-	-	4	8,7
ATIV. DE PESQUISA								
Excelente	4	3	1	2,6	1	2	2	4,3
Muito boas	12	8,9	1	2,6	3	5,9	8	17,4
Boas	61	45,2	10	26,3	26	51	25	54,3

Como você avalia suas condições de trabalho no que diz respeito a:								
	GERAL		IF1		IF2		IF3	
	Fq	%	Fq	%	Fq	%	Fq	%
Más	42	31,1	17	44,7	17	33,3	8	17,4
Péssimas	9	6,7	7	18,4	1	2	1	2,2
Não respondeu	7	5,2	2	5,3	3	5,9	2	4,3
ATIV. DE EXTENSÃO								
Excelente	5	3,7	-	-	-	-	5	10,9
Muito boas	20	14,8	4	10,5	6	11,8	10	21,7
Boas	64	47,4	13	34,2	29	56,9	22	47,8
Más	40	29,6	18	47,4	15	29,4	7	15,2
Péssimas	2	1,5	1	2,6	-	-	1	2,2
Não respondeu	4	3	2	5,3	1	2	1	2,2
ATIV. DE GESTÃO								
Excelente	5	3,7	1	2,6	-	-	4	8,7
Muito boas	31	23	5	13,2	6	11,8	20	43,5
Boas	71	52,6	21	55,3	35	68,6	15	32,6
Más	24	17,8	9	23,7	10	19,6	5	10,9
Péssimas	1	0,7	-	-	-	-	1	2,2
Não respondeu	3	2,2	2	5,3	-	-	1	2,2
Total participantes	135		38		51		46	

Se com boas condições de trabalho já é difícil desenvolver um trabalho que envolve atividades pedagógicas, de pesquisa, de extensão e de gestão, imagine sendo más as condições de trabalho. De toda forma, segundo Loureiro (2020, p. 427), em sua tese de doutorado intitulada: Trabalho, subjetividade e identidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: análise de um caso *sui generis*, alerta que “Conjugar atividade de ensino, de pesquisa, de extensão e de administração com públicos e modalidades de educação tão plurais e, com atividades burocráticas, não é tarefa fácil”.

As más condições de trabalho também podem estar associadas à tão falada e exigida produtividade, quando esta acontece de forma excessiva e rouba do trabalhador, no caso o professor, seu tempo livre e suas horas de descanso em razão de conquistar níveis de reconhecimento do seu trabalho. Em sua tese de doutorado, Floro (2016, p. 75) tendo tratado sobre o Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal do Ceará, conclui que “[...] o trabalho excedente não é remunerado e nem aparece nos registros formais da carga horária, embora se espere que os docentes estejam dispostos a abdicar do tempo livre para executá-lo”. Há algo de tão estranho na produtividade em educação que o produtor é explorado e ainda assim sente-se feliz e realizado ao publicar sua produção. A esta situação dá-se o nome de *sociabilidade produtiva*, que se refere ao prazer, ao gosto e a felicidade de ver seu trabalho publicado (Sguissard & Silva Júnior, 2018). Os autores alertam que a produtividade é “a droga que satisfaz, mas que leva o professor “[...] por sua suposta livre vontade,

à superexploração e a conformar-se com ela” (Sguissard & Silva Júnior, 2018, p. 152-153). Todo esse contexto de exploração ancora-se nos fundamentos gerencialistas que invadiram a educação e são bastante eficientes em responsabilizar e conformar subjetivamente os professores (Braverman, 1987; Heloani, 2006; Jean Rodrigues, 2018). A fala de um membro da CTP1 do IF1 traduz bem a obrigatoriedade da produtividade:

No cenário atual o professor está sendo “obrigado” a ser produtivo sob pena de comprometer os índices de aproveitamento e permanência dos alunos na escola e com isto incidir em diminuição orçamentária e conseqüentemente redução dos investimentos e impactos nas condições de trabalho. Desta forma, o que se espera do professor é que “produza” ensino de qualidade e fomente nos alunos aprendizagem satisfatória, onde todos tenham condições de aprender, não evadam e consigam integralizar o curso no tempo previsto e estejam preparados para prosseguir nos estudos e/ou para começar a trabalhar com competência profissional que lhe é requerida. (CTP1, IF1)

Assim se percebe que a ideologia gerencialista entende, e utiliza, o trabalhador tão e simplesmente como um recurso, um meio pelo qual os objetivos do setor financeiro são alcançados. Tais objetivos referem-se à formação de mão-de-obra barata para atuação em seus negócios.

A flexibilização do trabalho foi imposta aos trabalhadores em resposta as estratégias do gerencialismo como modelo de gestão. Segundo Antunes e Praun (2015, p. 409), exemplo disso é a vinculação do salário à produtividade que trouxe como desdobramento “[...] a flexibilização, a informalidade e a profunda precarização das condições de trabalho e vida da classe trabalhadora brasileira”.

Fundamentado nas ideias de Antunes (2017), descritas no texto *A educação flexível e a pragmática da multifuncionalidade liofilizada*, Araújo (2019, p. 120) afirma que, “[...] a educação requisitada pelo capital deve ser ágil, flexível e enxuta como as empresas atuais”. A lógica de mercado que ampara a flexibilização do trabalho promove a queda dos direitos sociais construídos pela sociedade ao longo de sua história (Dias & Carneiro, 2020). A flexibilização gera fragilização das relações de trabalho (Velooso & Mill, 2019) e dessa forma o trabalhador fica à mercê dos mandos ou desmandos da gestão do negócio, seja ele de qual tipo for.

As reformas educacionais no Brasil, em especial as da educação profissional, bem como os ajustes que modificaram e /ou criaram as carreiras docente, foram embasadas, e são efetivadas com características de flexibilização. Os mesmos autores (id. lbd., p. 130) nos dizem que “[...] a reforma da política educacional, envolvendo particularmente, a educação profissional, tem relação direta com a flexibilização das relações de trabalho no Brasil.”

Com a criação dos Institutos Federais ficam ainda mais evidentes os processos de flexibilização a que os professores estão sendo submetidos, haja visto que estes, além do aumento de atividades administrativas e de gestão, ainda se submetem ao aumento de níveis de ensino em que ministram aula. Desta forma, há uma ampliação das atividades laborais e um desmedido aumento da carga horária com características de trabalho flexível e de encargos abusivos que tornam o professor “polivalente e multitarefeiro” (Piozevan & Dal Ri, 2019; Veloso & Mill, 2019). Nos Institutos Federais além dos encargos administrativos, de gestão, ministração de aulas em níveis de ensino diferentes, o professor é induzido a participar de programas oficiais que exacerbam ainda mais sua carga de trabalho. A flexibilização do trabalho docente nos institutos assume variadas formas e se encaixa na afirmação de Mancebo que alerta,

[...] a diversificação dos estabelecimentos, objetivando a expansão dos sistemas de ensino, mas com contenção de gastos públicos; a implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, [...] as novas atribuições agendadas par os professores, [...] professor responsável não apenas pela sala de aula. (Mancebo, 2007, pp. 470-471)

Fica assim esclarecido o fato de que a flexibilização esteve, e está, presente nos espaços de atuação da docência causando, ou intensificando, a precarização do trabalho. Para ilustrar²³ veja a listagem das atividades exercidas pelo docente dos IFs em sua prática cotidiana (Tabela 7).

Tabela 7- Variedade de atividades

Aulas teóricas
Aulas práticas
Aulas em turmas Formação Inicial e Continuada
Aulas em turmas do PROEJA
Aulas em turmas do ensino médio integrado ao ensino técnico
Aulas em turmas do subsequente
Aulas em turmas de graduação
Aulas em turmas de pós-graduação
Orientação em pesquisas científicas (orientandos)
Desenvolvimento de pesquisa (como pesquisador principal)
Orientação de estágio
Programas e/ou projetos de extensão
Reuniões pedagógicas
Formação técnica e/ou pedagógica
Reuniões administrativas
Planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão
Atendimento ao estudante
Preenchimento de sistema acadêmico
Função de chefia em departamentos, coordenações e setores
Programas oficiais como PRONATEC, <i>mulheres mil</i> , <i>rede certific</i> , etc
Outras atividades não mencionadas acima

²³ As atividades serão analisadas nesse mesmo capítulo, um pouco mais a frente.

Reuniões pedagógicas
Formação técnica e/ou pedagógica
Reuniões administrativas
Planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão

Na tabela 7 vê-se que há um excesso de atividades que intensifica o trabalho através da sobrecarga de tarefas e afazeres a cumprir. Algumas atividades parecem exceder as atribuições dos docentes. No entanto, veja a fala do membro da CTP1 do IF2 sobre o assunto: “Não, desconheço. Todas que eles desenvolvem estão dentro das atribuições do docente”. O que parece é que a intensificação acontece, mas não é reconhecida nem pelos docentes (tratar-se-á desse assunto mais a frente) e nem pela equipe pedagógica que orienta e acompanha o trabalho docente.

Em se tratando de intensificação do trabalho docente, esta cabe na literatura geral sobre intensificação do trabalho que carrega o conceito de que para dar conta dos novos afazeres, o trabalhador precisa se esforçar, ir além, e realizar mais tarefas ou impor um ritmo mais acelerado às suas ações no mesmo tempo de trabalho regulamentado. Ou ainda, extrapolar o horário de trabalho realizando atividades profissionais em horários de descanso sejam estas realizadas no ambiente laboral ou mesmo em casa, no tempo em que deveria ser dedicado a vida pessoal. O que se percebe é um aumento de responsabilidades sem alterações e melhorias nas condições do trabalho que invade outras dimensões da vida do trabalhador, além da profissional, e que toda essa força de trabalho serve aos objetivos financeiros (Antunes & Praun, 2015; Gaulejac, 2011; Júnior, Schlindwein & Matos, 2018; Leite, 2017).

O professor passa a não ter tempo para investir em formação continuada, sente-se sempre com sobrecarga de trabalho e lhe falta tempo até mesmo para necessidades pessoais como ir ao banheiro (Apple, 1995). Redução do tempo de descanso e de preparação de aulas e a queda na qualidade dos serviços prestados, também são indicativos de intensificação do trabalho. A perda da qualidade nos serviços prestados pelo professor está relacionada a ligeireza (Hargreaves, 1998) com que este tem que realizar suas atividades para ser reconhecido como produtivo, eficiente, eficaz e flexível. Para Tardif (2013), a intensificação do trabalho docente é caracterizada:

- 1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, *agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata*. (Tardif, 2013, p. 563, grifo nosso)

Todas as características que integram e constituem a intensificação apresentadas pelo autor são comumente encontradas no cotidiano das instituições escolares com diferentes níveis de manifestação. O fazer mais com menos, por exemplo, é uma realidade. Cada vez mais se restringe os recursos aplicados na educação. As restrições orçamentárias e financeiras ocorrem nas políticas de assistência, de ensino, de pesquisa e de extensão e atingem todos os níveis de ensino. Para Lievore (2015, p. 2), “a racionalização econômica na educação é baseada na eficiência, eficácia e rendimento a menor custo”. Tendo em vista que as rubricas são destinadas diretamente para as instituições educacionais, ocorre o aumento significativo de tarefas uma vez que professores e demais profissionais da educação devem participar do planejamento orçamentário no qual são definidas as prioridades a serem atendidas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Também transfere-se a responsabilidade pelos resultados, mesmo que a decisão tenha sido o que fazer com o mínimo disponível. O óbvio passa a ser: participou, decidiu (ou validou a decisão) se torna corresponsável pelo resultado do processo ensino-aprendizagem e o conseqüente desempenho dos alunos. E no caso docente, não apenas corresponsável, mas principal responsável.

Portanto, o aumento das atribuições do docente, inclusive no plano legal, que caracterizam a intensificação do seu trabalho é perverso e pode comprometer a identidade do profissional no exercício de sua profissão acarretando diversas e múltiplas conseqüências que precarizam as relações de emprego (D. OLIVEIRA, 2008). Conforme Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), a intensificação do trabalho docente pode ser sintetizada como um processo que:

1. conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;
2. implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito;
4. conduz a redução da qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado.
5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;
6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);
7. frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo. (Hypolito, Vieira & Pizzi, 2009, p. 105)

Desta forma, as variadas formas de intensificação promovem e agudizam a precarização do trabalho em suas diversas dimensões. A precarização toma como central as condições subjetivas e emocionais do trabalho, bem como as condições de degradação e desvalorização que promovem ao trabalhador situações de falta de segurança e o condena a uma vida desestabilizada. Tais condições, se manifestam em processos que flexibilizam e intensificam a prática do trabalhador, e no caso em questão

do trabalhador docente (Oliveira, Sieben & Quimarães, 2017; F. Pontes & Rostas, 2020). Por esta razão, a precarização está diretamente relacionada com a valorização do docente. A precarização do trabalho docente pode ser entendida como a exacerbação dos processos de intensificação, flexibilização e desvalorização profissional aos quais os professores são submetidos (Hypólito, 2012, p. 290).

Os empresários e gestores públicos gerencialistas entendem que o desenvolvimento econômico preconizado como urgente e imprescindível, deve ser alcançado sem a ampliação do número de empregos. (Pochmann citado por D. Oliveira, 2004). Tal atitude implementa ou reforça a intensificação e consequente precarização do trabalho através da flexibilidade que exige “maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas” (D. Oliveira, 2004, p.1139). Nesse contexto as mudanças que foram implementadas na gestão e organização escolar trazem em seu bojo, a indicação, ou mesmo a exigência, de uma maior flexibilidade que se manifesta na gestão do currículo, nos sistemas avaliativos e no novo perfil do docente. Para Oliveira (2004), há situações conflitantes para o docente diante do novo perfil, pois ao mesmo tempo em que se sentem forçados também assumem naturalmente o modelo flexível e se adaptam.

Por força da própria legislação, [...] e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes veem-se forçados 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 veem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores. [...] os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. (D. Oliveira, 2004, p. 1140)

Além de intensificar e precarizar o trabalho docente, a flexibilização de suas atividades laborais causa ou aprofunda o processo de desprofissionalização. Pode-se considerar que a desprofissionalização ocorre por vários fatores entre eles a incorporação de novas funções no cotidiano do professor no exercício de sua profissão. O espaço escolar se encarrega de novas funções para suprir a carência da comunidade na qual se insere. Desta forma passa a desenvolver atividades de lazer e cultura, bem como desenvolver projetos em parceria com outras instituições no sentido de cumprir com seu papel social. No entanto, ao assumir tais compromissos e envolver os professores em suas execuções faz com que surja um sentimento de desprofissionalização e perda da identidade por parte do docente. É como se o ato de ensinar não fosse o mais importante na atividade docente (D. Oliveira, 2004).

A alteração do papel do professor se dá pela mudança no papel histórico da escola. Para educar as massas é mais importante a socialização que o conhecimento (Kuenzer, 1999). Aliado a

desvalorização do ato de ensinar, o professor é submetido a desenvolver papel de psicólogo, assistente social e até de pai, conforme mencionado anteriormente. Tais funções requerem do professor uma formação não recebida por ele para atuar em áreas tão diversas levando-o a, constantemente, sentir-se incapaz na realização de suas tarefas (Zanardi, 2013, p. 3). Para dar conta de uma educação mercadológica, que garanta o alcance dos objetivos da classe empresarial, a formação dos professores é acelerada e de baixo custo. Segundo Kuenzer (1999), para a educação de uma massa *sobrante*, serão destinados professores também *sobrantes* precariamente formados, precariamente mal remunerados e com condições físicas e estruturais precárias. Destaque-se que a formação precária compromete a atuação profissional docente.

Portanto, o processo de profissionalização-desprofissionalização é construído na disputa permeado por conflitos de interesses. “A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitação e de recuos. [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam” (Nóvoa, 1995, p. 21). Em 2007, Roldão já descrevia um cenário que se repete em dias atuais,

Vive-se de novo, actualmente, um momento particular crítico desse processo de desenvolvimento do grupo profissional, em que se joga, quanto a nós, a afirmação ou esbatimento da profissionalidade docente, por força de factores como a massificação escolar, com a consequente expansão e diversificação dos públicos escolares, a imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola geradora do seu anacronismo ante as realidades actuais, a pressão das administrações e dos poderes económicos para uma funcionarização acrescida dos docentes, todavia também largamente alimentada pelos próprios professores, prisioneiros de uma cultura que se instalou ao longo deste processo e que contradiz a alegada reivindicação – no discurso político e no discurso dos próprios docentes – de uma maior autonomia e decisão, desejavelmente associadas a um reforço de profissionalidade. (Roldão, 2007, p. 96)

Diante do exposto, e da constatação que os itens apresentados são reais e atuais, é inegável a crise de identidade na qual se encontra a profissão docente. Com o passar dos anos e com o asseveramento dos interesses econômicos que tem norteado os rumos da educação, a situação parece só piorar. A crise se agrava pela precarização dos processos formativos, tanto inicial quanto continuada, mas também pelos baixos salários, pela deficiência na organização da profissão, pelo isolamento dos professores, pela dependência e/ou não criação das políticas públicas, pela alienação política e pela vulnerabilidade psicológica que se instala em meio à crise (Nogueira, 2008, p. 4721).

Se faz necessário lembrar que os processos de profissionalização e de formação docente estão imbricados, necessariamente, ao momento histórico-social do contexto no qual estão inseridos seus atores. No Brasil, a formação para a docência tem início com a criação das Escolas Normais. A profissionalização relaciona-se com o domínio de conhecimentos e saberes que caracterizam um

determinado campo do trabalho e o seu desenvolvimento. Ou seja, é compreendida como o desenvolvimento sistemático da profissão em exercício que se embasa na articulação que mobiliza os conhecimentos e aperfeiçoa as competências. Se configura como um processo que vai além da racionalização do conhecimento, mas que deve avançar na perspectiva do desenvolvimento profissional (Ramalho, Nunês e Gauthier, 2004, p. 50).

No entanto, ainda que o conceito de profissão demonstre relação com o desenvolvimento de um perfil direcionado para o campo de trabalho, alerta-se para a identidade dinâmica e flexível do termo. Para Kimura, França, Nascimento e Coelho (2012, p.15), “o termo tem função de natureza sócio-histórica. [...] resulta da ação dos sujeitos e das mobilizações e lutas em torno de sua construção. [...] autonomia e colegialidade são centrais para o reconhecimento profissional de determinada ocupação”. Nesse sentido o professor deverá assumir o controle de sua profissão e deverá abandonar o papel de executor de tarefas elaboradas por outrem a partir de uma mudança de paradigma que o reconheça como autor de sua história profissional. Intrínseco ao processo de profissionalização está o profissionalismo que requer também ser compreendido sob novo paradigma. O profissionalismo deverá garantir a autonomia necessária a profissão e afastar-se da função de controle incutida pelo discurso oficial que tem como centro a ideia de competência. Para Kimura, França, Nascimento e Coelho (2012),

É importante esclarecer que esse novo paradigma de profissionalismo, ainda que demarcado pela necessidade de acompanhamento das ações educativas, resguarda a autonomia que é própria da profissão, deverá opor-se ao conceito de profissionalismo em uma perspectiva puramente técnica, instrumental e burocratizada, que se desenvolve extremamente à prática, nos moldes neoliberais. Ressalta-se o imperativo de que ele não seja absorvido na visão do discurso oficial onde exerce a função controladora, disciplinar e ideológica, centrado especificamente na ideia de competência. (Kimura, França, Nascimento & Coelho 2012, p.16)

O profissionalismo é importante e urgente, mas é preciso criar estratégias para escapar das armadilhas que o discurso oficial impõe disfarçado de boas intenções e mascarado por uma fala que, aparentemente, está a serviço dos trabalhadores quando na verdade faz ter êxito os interesses neoliberais que subjazem às políticas educacionais. A própria legislação brasileira nos leva a crer que a profissão docente é reconhecida e valorizada como categoria profissional. No entanto, ao tratar sobre formação inclui os professores no conceito de profissionais da educação e amplia tal conceito contemplando nele os trabalhadores da educação portadores de diploma de pedagogia. Vejamos a seguir destaques de documentos oficiais que apresentam os professores neste contexto de conceito ampliado para profissionais da educação.

Art. 61. A formação de *profissionais da educação*, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: (grifo nosso)

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Brasil, 1996)

[...] Consideram-se *profissionais da educação* escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos são: (grifo nosso)

I- professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II- trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas. (Brasi, 2009).

Apesar da formação profissional ser essencial para configurar um profissionalismo consciente, e esta figurar na principal lei da educação brasileira (LDB 9.394/96 e suas alterações) como um direito, percebe-se que não é bem isso que ocorre cotidianamente nos espaços de atuação dos docentes. As formações ocorrem de forma precária e muitas vezes sem o diálogo necessário entre teoria e prática. Também, não raro, desconsidera os saberes construídos ao longo da vida profissional. Outra questão que pode vir a causar prejuízo, ou mesmo ser uma armadilha para um profissionalismo docente autônomo e consciente, é o fato da profissão docente, na legislação citada acima, estar inserida, junto com outras categorias, em um grupo que a lei define como profissionais da educação. Ou seja, os docentes e os especialistas em educação, com exercício profissional não divergente, mas diferente, compõem um único grupo perante a lei.

O certo é que, para além de uma formação deficitária decorrente ou não do conceito ampliado de profissionais da educação, a profissão docente enfrentou e ainda enfrenta vários desafios que fazem avançar os processos de desvalorização e desprofissionalização da categoria.

No contexto atual há um enfraquecimento/desprofissionalização na profissão do professor provocado pelas novas regulamentações do trabalho que surgiram na América Latina, impulsionadas pela globalização e pelos ditamos do capitalismo. As novas regulamentações reduzem a autonomia e limitam o controle profissional sobre os processos de trabalho (Mejías, 2010). As políticas educacionais trazem em si elementos que submetem os docentes às novas regulamentações e fazem com que a docência enfrente situações de precarização e proletarização no trabalho que culminam com a

desprofissionalização. De acordo com Jedlicki e Yancovic (2010), o processo de enfraquecimento específico da profissão docente que constitui a desprofissionalização, se expressa em:

- 1) diminuição da qualidade da formação inicial e continuada; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deteriorização dos ambientes, etc.); 3) estandardização dos trabalhos (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas a rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. (Jedlicki & Yancovic, 2010, p. 1).

A má qualidade da formação inicial e continuada e a inexistência de condições dignas de trabalho comprometem a qualidade da educação pública e limitam direitos previstos na legislação. Compreendida como um dos fatores que mais contribuem para valorização e profissionalização docente, a formação carece de cuidado, reconhecimento e investimento. É urgente a definição de uma política que alie formação inicial e continuada com condições de trabalho, amparada nos princípios de uma educação de qualidade social. Tal intencionalidade da formação docente deve afastar-se de formações aligeiradas e aliar-se a formas de organização e luta que busquem construir a identidade da categoria. Ressalte-se que além da formação inicial tomar distância dos cursos aligeirados igualmente deve a formação continuada não submergir em uma autorreflexão, apenas, e nem seja entendida como responsabilidade exclusiva do docente. A formação deve ser entendida como o exercício de um direito para o efetivo exercício da docência, ou seja, como parte constituinte do trabalho docente e esteja, necessariamente, intimamente ligado a um conceito de formação que dialogue com o professor sobre conhecimentos teórico-práticos que favoreçam uma “intervenção no mundo, por meio de um trabalho qualificado e inteligente (Edlamar Santos, 2011, p. 6).

Sobre formação continuada ou em serviço, os professores compreendem que a mesma é importante para enriquecer a prática docente, segundo 81 dos 135 (60%) docentes participantes da pesquisa (Gráficos 5, 6 e 7).

Gráfico 5 – IF1

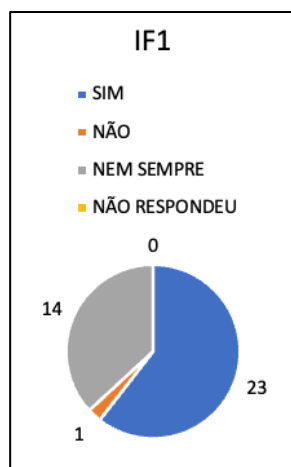


Gráfico 6 – IF2

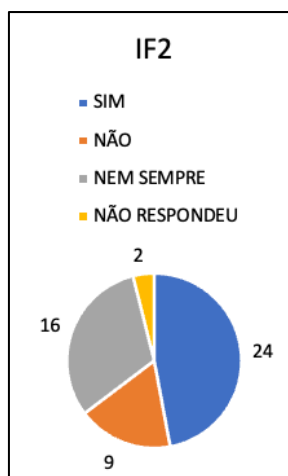
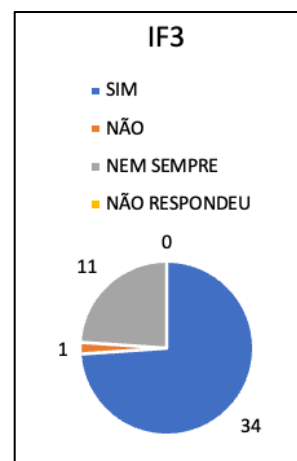


Gráfico 7 – IF3



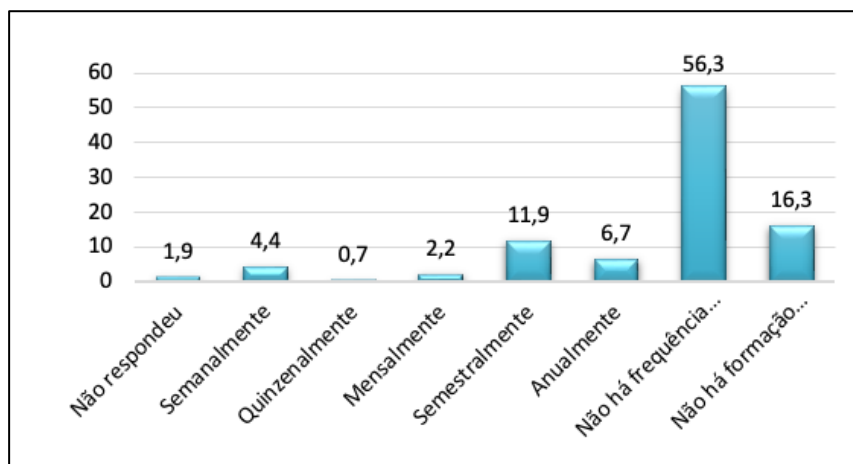
OBS: gráficos de frequência

No entanto, o gráfico 8 a seguir nos apresenta uma realidade que problematiza a formação continuada e conseqüentemente a profissionalização docente. De acordo com o referido gráfico, 16,3% (22 de 135) afirmam que não há formação continuada e outros 56,3% (76 de 135) afirmam que não há frequência estabelecida para ocorrer a formação continuada. Tais afirmações nos levam a crer que as formações continuadas ocorrem esporadicamente e/ou quando acontecem ocorrem em um intervalo longo entre uma e outra causando, de toda forma, uma descontinuidade na aprendizagem e na profissionalização. Somando os que consideram que existe formação continuada, embora em intervalos distintos, chega-se a 28% (38 de 135), ou seja, somente 38 dos 135 professores afirmam que existe formação continuada. O número de docentes que afirmam não haver formação continuada é maior do que os que afirmam haver.

Em pesquisa realizada no Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSul publicada no ano de 2020, mostra-se o contrário. Na pesquisa do IFSul, 47,1% dos participantes da pesquisa desconhecem que haja formação continuada e 52,9% afirmam que sim, há formação continuada (Fernandes, 2020, p. 40).

Entretanto, o que fica evidente nesta pesquisa, e na pesquisa do IFSul, é que os percentuais que indicam que não há formação continuada para professores são altíssimos, o que sinaliza que os IFs devem planejar e executar políticas de formação continuada com urgência, pois estas são de suma importância para acrescentar conhecimentos aos docentes, o que por sua vez oferece maior qualidade no desenvolvimento de suas atribuições.

Gráfico 8 - Participação em formação continuada



O que também fica evidente nas duas pesquisas, nesta e na do IFSul (Fernandes, 2020, p. 42), é que nas duas pesquisas os participantes que indicam que há formação continuada dizem que a mesma ocorre em intervalos diferenciados. Ou seja, para uns, a formação ocorre semanalmente, para outros quinzenalmente, mensalmente, semestralmente e até anualmente. Essa indicação de períodos tão diferentes pode indicar que os docentes consideram que a formação continuada seja resultado de ações diversas como palestras, seminários, encontros, cursos de curta duração e até mesmo cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

O descompasso na oferta de formação continuada pode estar relacionado ao fato de as políticas educacionais serem definidas em gabinetes dos gestores, sem a participação dos docentes e nem da equipe pedagógica pois segundo a fala de um membro da CTP do IF3, existe o recurso e a intenção de oferecer formação pedagógica, mas não há organização para realizá-la.

[...] tem a capacitação interna, inclusive os encontros e trabalhos que a gente faz, nós temos o aval da administração e essa verba é para capacitação, então existe esse investimento pensando no professor, e existe a externa que o professor mesmo vê aquilo o que é importante para ele, para ele participar por iniciativa própria. Agora o que nos falta? Nos falta um planejamento. A gente tem a verba, existe o objetivo de capacitar os professores, mas nós não temos um plano de capacitação, esse (o plano) falta. O PDI ele traz presente as metas, mas o plano em si, organizado por cada campus, dependendo de cada área, a gente ver ações de trazer, por exemplo, técnicos para trabalhar com os professores dos laboratórios com determinadas máquinas novas que chegam que, não é só na parte pedagógica, mas isso não está organizado. (CTP3/IF3)

É possível que a falta de organização interna sobre a formação continuada e/ou em serviço, aliada a não participação dos professores na concepção e elaboração de políticas públicas educacionais também qualifica o processo de desprofissionalização e cria condições para legitimar o controle externo que é exercido sobre o trabalho docente, visto que a perspectiva gerencialista, da eficiência e da lógica

de mercado na educação trazem essa condição como imprescindível para desenvolver educação de qualidade (Jedlicki & Yancovic 2010; Nogueira, 2008).

No caminho da desprofissionalização docente, encontramos uma agenda global neoliberal que ao tomar como referência a sociedade do conhecimento e seus desafios no alcance de suas metas impõe, através de seus mecanismos de controle, severas transformações nos sistemas educacionais. Chapman e Aspin, apresentam os princípios que devem nortear as referidas transformações.

- A necessidade de oferecer oportunidades educativas que respondam aos princípios de: eficácia econômica, justiça social, inclusão social, participação democrática e desenvolvimento pessoal.
- A necessidade de reavaliar os currículos tradicionais e as maneiras de ensinar em resposta aos desafios educacionais produzidos pelas mudanças econômicas e sociais e pelas tendências associadas ao surgimento de uma economia do conhecimento e de uma sociedade da aprendizagem.
- A reavaliação e redefinição dos lugares onde a aprendizagem acontece, assim como a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, que sejam positivos, estimulantes e motivadores, e que superem as limitações de currículos padronizados, da divisão por matérias, dos tempos curtos e das rígidas pedagogias.
- Uma aceitação do valor agregado que proporciona a aprendizagem.
- A consciência de que embora se comece a perceber que a *escola não é a principal fonte de aquisição do conhecimento*, ela está se convertendo em instituição fundamental na socialização da população jovem. (Grifo nosso)
- A ideia de que os caminhos da aprendizagem entre as escolas e as instituições de ensino superior, os trabalhos desse setor e outros provedores de educação, terão um alto impacto na formação de relações entre a escola e a comunidade.
- A necessidade de promover a ideia da escola como comunidade de aprendizagem e como centros de aprendizagem ao longo da vida. (Chapman & Aspin citado por Marcelo, 2009, p. 111)

Tais princípios que viabilizam e fazem acontecer as transformações educacionais necessárias para a implementação da agenda neoliberal, em sua maioria, são prontamente aceitos pelos governos que colocam o estado/nação a disposição dos desmandos do capital. Travestidos de boas intenções, porém carregados de intencionalidades unilaterais a serviço do poder do capital, os referidos princípios se apresentam como elementos extremamente importantes para a educação e os profissionais da educação, no entanto são na verdade implementadas de modo a garantir os interesses do capital, e claro na contramão da valorização do trabalhador da educação. Vivencia-se um a um desses princípios serem implantados promovendo a adaptação dos profissionais da educação aos novos interesses do “quase-

mercado”²⁴ da educação (C. SOUZA, 2010; BAUER, 2008; S. SOUZA e R. OLIVEIRA 2003; SOBRINHO, 2002). As políticas de formação e profissionalização, nesse sentido, acabam por desintelectualizar os profissionais da educação e minam sua capacidade de intervenção consciente. O professor faz a formação e também a conformação do futuro trabalhador (Shiroma & Evangelista, 2004).

Contudo, a desprofissionalização deve ser revertida através da profissionalização construída que possibilite fortalecer a profissão docente com o alcance da autonomia, autocontrole e identidade profissional da categoria. Para Tardif (2004), a identidade profissional se constrói pelas relações estabelecidas.

[...] a docência também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino. (Tardif, 2004, p. 79)

Se faz necessário desconstruir a desprofissionalização e reconstruir a profissionalização docente ainda que para Hargreaves,

[...] as reclamações e lutas atuais no sentido de uma maior profissionalização (maior autonomia, e autocontrole interno da profissão) dos docentes chega historicamente tarde. O avanço incontrolável da sociedade da informação, proporcionado pelo uso das novas tecnologias, vai configurar – segundo esse autor – um cenário caracterizado por uma “progressiva desprofissionalização: uma sociedade de aprendizagem onde todo mundo ensina e aprende e ninguém é um especialista”. (Hargreaves, 1997 citado por Marcelo 2009, p. 115)

Parecem mesmo vexatórias as situações de desprofissionalização do trabalho docente diante das condições nas quais tudo e todos podem ensinar e aprender. No entanto, esquece-se que o ato de ensinar e aprender sistematicamente, requer para quem se propõe a este ato, uma formação específica tanto na perspectiva do conteúdo a ser ensinado quanto na maneira como este deve ser ensinado. Ou seja, exige uma identidade profissional, uma profissionalização que enfrenta uma série de dificuldades relacionadas, entre outras, a exigências por produção e aumento de responsabilidades.

4.2 A Docência no ensino superior: produtivismo e responsabilização

Os malefícios das políticas gerencialistas na educação repercutem em todos os níveis de ensino e atingem com força e rigor os docentes que atuam no ensino superior. Ainda que esta categoria seja contemplada com salários e carreiras que em muito se distancia qualitativamente dos professores do

²⁴ A expressão será entendida neste texto como as ações interventivas efetivadas pelo capital e revertidas em políticas educacionais pelo governo, que mercadorizam a educação pública. (Bauer, 2008; Sobrinho, 2002; C. Souza, 2010; S. Souza, e R. Oliveira, 2003).

ensino básico, há diversos aspectos em que se assemelham. Os aspectos de similaridade são possíveis de serem percebidos e destacam-se principalmente os relacionados a precarização do trabalho, compressão salarial, intensificação do trabalho, expropriação do conhecimento, subordinação da produção do conhecimento e tantos outros (Lehher & Lopes, 2008).

No caso dos IFs e sua expansão aligeirada e quase “desleixada”, um dos aspectos mais desrespeitosos com a categoria docente, para além do produtivismo, e da responsabilização, é o déficit de contratação em relação a criação de novos campi e/ou novos cursos. Pela tabela abaixo pode-se perceber que em todos os IFs participantes da pesquisa, a contratação de novos professores face a expansão de novos campi e/ou novos cursos, foi insatisfatória. Indagados se a contratação de servidores docentes ocorre satisfatoriamente em relação a criação de novos campi e/ou novos cursos, os inquiridos dos três IFs afirmaram não ser satisfatório. No IF1 e IF2, respectivamente, 60,5% (23 de 38) e 51% (26 de 51) dos docentes afirmaram não ser satisfatório. Já no IF3 o percentual que considera insatisfatório chega a 80,4% (37 de 46). De um modo geral 86 dos 135 docentes participantes da pesquisa atestam não ser satisfatória a contratação docente versus a política de expansão dos IFs.

Quadro 11 – Contratação de docentes na expansão dos IFs

Contratação de servidores docentes ocorre satisfatoriamente em relação a criação de novos campi e/ou de novos cursos?							
	Sim		Não		Não respondeu		Total (participantes)
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
GERAL	45	33,3%	86	63,7%	3	2,2%	135
IF1	14	36,8%	23	60,5%	-	-	38
IF2	23	45,1%	26	51%	2	3,9%	51
IF3	8	17,4%	37	80,4%	1	2,2%	46

Em consonância com os dados apresentados no quadro 11, pesquisa realizada por Ferreira, Andrade e Souza (2018, p. 11) sobre a expansão dos Institutos Federais no estado de São Paulo, atesta o *déficit* de professores que ocorre em razão da expansão dos IFs, e que a contratação de novos servidores não acompanha a abertura de novos *campi*. Os autores mencionados acima indicam que a carência de professores acarreta prejuízo aos estudantes, “[...] a começar pela atuação desses profissionais em vários níveis e modalidades de ensino, em função da verticalização, sem a formação necessária e com sobrecarga, devido ao déficit de professores.” (Ferreira Andrade & Souza, 2018, p. 11). Ao tratar sobre a discrepância entre a contratação de servidores e a abertura de novos *campi*, os autores afirmam que:

A abertura de concursos para contratação de novos servidores não acompanha a a bertura de novos campi, pois a liberação do código de vagas por parte do governo federal se dá após a abertura do

campus e com cursos em andamento, possivelmente para evitar a contratação de professores com formação especificada para um curso que não tenha procura ou demanda no mercado local ou regional (Ferreira Andrade & Souza, 2018, p. 11).

As políticas públicas que encarceram a educação brasileira, conforme já mencionado nesse trabalho, parecem resultar das intervenções do capitalismo global e das agendas dos organismos neoliberais. No entanto, se analisarmos com maior ênfase o que não é o objetivo aqui, percebe-se que as mudanças no cenário educacional brasileiro não decorrem exclusivamente da intromissão interventiva dos organismos internacionais (Carvalho, 2007; Guimarães e Chaves, 2015; Lehher & Lopes, 2008).

O que se pode observar é que houve e ainda há uma certa submissão dos órgãos nacionais aos regulamentos internacionais. Porém, há por parte das instituições de ensino superior, uma incompetência que não pode ser negada. A incompetência refere-se ao fato de que, mesmo não concordando com as mudanças impostas e os implementos dos marcos legais que sucateiam e desvalorizam as instituições, estas não conseguem se impor e rejeitar tais situações. Sobre o assunto, ao se referir sobre a atuação das universidades, Carvalho (2007) afirma que,

As recomendações do Banco Mundial (BIRD) influenciaram, parcialmente, a política para o setor. Esta instituição é um ator que apesar de amplos recursos de poder, não consegue, de forma isolada, se impor completamente à agenda governamental, muito menos ao processo decisório. (Carvalho, 2007, p. 84)

Cumprindo seu percurso intencional e pré-definido, as ações do Banco Mundial apresentam-se de tal modo que aprisionam os países ao ponto destes se obrigarem a integrarem-se a elas. Não se percebe uma reação do país, no caso o Brasil, que revele a intenção de discordar ou mesmo de promover adaptações a realidade e minimizar os danos que as reformas propostas promoveram no ambiente educacional. Assim como o país, as instituições de educação, inclusive as de ensino superior, vêm-se obrigadas a aceitar as mudanças. E mesmo que tenham intenção de manifestar-se contra e renunciá-las, sentem-se isoladas e vencidas diante das manobras de consenso em torno das mesmas. O isolamento também se dá pela falta de organização coletiva e pela (con)formação de trabalhadores ao entender que: não havendo jeito, melhor adaptar-se (Mancebo, 2011).

As mudanças na educação com influência externa, em especial no ensino superior, ocorreram principalmente a partir da década de 1960. Entre os agentes mais importantes para efetivar o implemento das mudanças na referida década, destaca-se a *Agency for International Development (AID)*, que ficou conhecida no Brasil como USAID. A agência passou a ser o principal financiador da reforma e por esta razão o principal controlador. Conforme Carvalho (2007, p. 8), a ideia da USAID era promover reformas no ensino superior que dessem conta de promover, "... a racionalização das estruturas

administrativas para reduzir a capacidade ociosa e os gargalos do sistema, bem como, o estímulo às carreiras técnicas, subjacente à abordagem do investimento em capital humano”. Com o mesmo fundamento argumentativo, ou seja, garantir racionalidade e eficiência ao sistema educacional, surge na década de 1990 uma nova agência americana, o Banco Mundial, que ditou as regras a serem seguidas e promoveu uma nova mudança, mesmo que com velhos argumentos, e introduziu na agenda das reformas novos conceitos que modificaram as condições dos trabalhadores da educação, em especial os professores. Os conceitos foram: “avaliação, autonomia universitária, diversificação, flexibilização, privatização” (Carvalho, 2007, p.8).

Nesse sentido e dando continuidade ao discurso de modernização e formação de mão de obra para o mercado iniciado pelo ex-presidente Fernando Collor, o também ex-presidente Fernando Henrique Cardoso fortalece a ideia de privatização da educação incentivando as universidades públicas a estabelecerem parcerias com fundações privadas²⁵, com o objetivo de ofertar cursos de extensão pagos e assim complementar a renda salarial dos docentes. As referidas fundações privadas existiam no interior do espaço público universitário. Ainda segundo Carvalho (2007, p. 16), uma outra forma de privatização da educação embora travestida de política de igualdade e favorecimento das minorias, acontece “...via *vouchers*, bolsas, financiamentos e direcionados a negros, carentes, portadores de necessidades especiais, índios justificam-se no bojo da focalização e da eficiência do sistema produtivo”.

No final dos anos de 1990 e princípio de 2000 pesquisadores brasileiros no âmbito da educação já alertavam para os impactos negativos que poderiam ser efetivados na educação com base nos princípios das reformas neoliberais que eram anunciadas (Bareto, 2004; Frigotto, 1998; Leher, Vitória & Motta, 2017; Oliveira, 2004; e vários outros). Segundo Leher, Vitória e Motta (2017, p. 244) os autores acima apontados chamavam a atenção para “...a reestruturação do sistema das redes públicas de ensino e consequente “reconversão” da formação dos professores e expropriação do trabalho docente”. Naquele momento, já se prenunciava a tendência da organização Mundial do Comércio (OMC) de incluir a educação na lista das atividades comerciais e, portanto, da criação do mercado internacional de educação, e desta forma criar as condições para que o público perdesse espaço em contrapartida do avanço da iniciativa privada em apropriar-se (in)devidamente dos espaços educacionais, em especial até aquele momento, os destinados à educação superior. Nesse sentido, ainda conforme Leher, Vitória e Motta (2017),

²⁵ Sobre as fundações privadas nas universidades públicas brasileiras, ver: Sguissardi (2002).

[...] as condições para iniciar a ofensiva do privado contra o público foram criadas: no âmbito da economia, medidas de ajuste fiscal e mecanismos de grande controle de gastos e de investimentos públicos, principalmente na esfera social, foram justificados pela suposta crise fiscal do Estado; na política, a “reforma do aparelho do Estado” reforçou a ofensiva criando mecanismos jurídicos para privatizar/terceirizar os serviços públicos; no âmbito da educação, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, e o Plano Nacional de Educação – 2001 respaldaram as possibilidades de realização de parcerias público-privadas. (Leher, Vitória & Motta 2017, p. 244)

Com o terreno (des)arrumado em detalhes, entram em vigor as ações que provocaram e sedimentaram um discurso que mobilizou e impulsionou a sensibilidade da sociedade para os movimentos coletivos e solidários a exemplo do “Todos pela Educação”²⁶. Tais movimentos coletivos visavam “legitimar a participação ativa da sociedade civil, leia-se, das organizações vinculadas ao capital, na condução dos assuntos educacionais, ainda que em confronto com professores avessos às tais reformas” (ibid 245). Ainda os mesmos autores indicam que todo o cenário montado corresponde à expectativa do capital para: “...legitimar e consolidar a expropriação do trabalho docente, coisificado e intensificado nas jornadas (...) ao mesmo tempo em que cria as condições favoráveis para expandir a financeirização e a mercantilização na Educação Básica” (2017, p. 245). A educação do ensino superior já há tempos demonstra sinais de financeirização e mercantilização, que agora se estendem e ampliam, incluindo a educação básica na roleta da mercadorização do ensino.

Neste cenário, considerando o contexto da reestruturação produtiva, ainda que pareça contraditório, é positiva (ou parece ser) a valorização, quase aclamação, da educação como fator indispensável ao desenvolvimento econômico do país. Porém, o preço para tal reconhecimento acerca do valor da educação é a submissão dos professores a processos de precarização do trabalho que vão desde a formação acadêmica, desvalorização da carreira e do fazer pedagógico no cotidiano das instituições de ensino.

Em se tratando de formação o que se pode ver no cenário brasileiro é um apelo, inclusive com investimentos em programas como o Pró-Licenciatura e o Universidade Aberta do Brasil (UAB), que por

²⁶ Fundado em 2006, o Todos Pela Educação - TPE é um movimento da sociedade brasileira que tem como propósito melhorar o país impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores e as pesquisadoras, profissionais da imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade para todos. Nas ações do TPE destacam-se as METAS, as BANDEIRAS e as ATITUDES. As 5 metas a serem alcançadas em 2022 são: Meta 1 - Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2 – Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3 – Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; meta 4 – Todo jovem com o ensino médio concluído até os 19 anos e Meta 5 – Investimento em educação ampliado e bem gerido. Em 2010 são estabelecidas as bandeiras para melhorar a qualidade da educação e para o alcance das metas, são elas: Bandeira 1 – Melhoria da formação e carreira do professor; Bandeira 2 – definição dos direitos da aprendizagem; bandeira 3 – Uso pedagógico das avaliações; bandeira 4 – Ampliação da oferta de educação integral e Bandeira 5 – Aperfeiçoamento da governança e gestão. E por fim em 2014 foram identificadas as 5 atitudes que “mostram como a população brasileira pode ajudar crianças e jovens aprender cada vez mais e por toda a vida”, são elas: Atitude 1 – Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; Atitude 2 – promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; Atitude 3 – Colocar a educação escolar no dia a dia; Atitude 4 – Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos e Atitude 5 – Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens. Informações disponíveis em <https://www.todospelaeducacao.org.br>

sua característica de oferta de cursos a distância não oferece, em princípio, as mesmas condições de aprendizagem e apropriação dos saberes construídos na convivência e na troca de conhecimento em sala de aula esvaziando o território concreto da formação universitária. Outra característica desse tipo de formação, via de regra, é o aligeiramento. Este diferencial permite colocar no mercado de trabalho professores já marcados pela precarização na formação que, juntando-se às condições laborais assevera os processos de expropriação do trabalho, conforme já mencionado anteriormente.

O quesito carreira, entendendo-a como estrutura fundamental para o exercício pleno da docência e como instrumento para a autonomia intelectual do docente, foi tardiamente conquistado e nos tempos atuais encontra-se fortemente ameaçado. Somente em 1981 a carreira para o magistério foi conquistada em decorrência de uma greve que envolveu em torno de 35 mil docentes, configurando-se este ato como marco importante na luta pela carreira docente, visto que ocorreu em um momento em que não havia democracia e os pensamentos e atitudes contrários ao estabelecido pela ditadura eram fortemente combatidos. Seis anos mais tarde, em 1987, foi aprovado o Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Salários – PUCRCE.

Vale ressaltar que todas essas conquistas importantes e valiosas para a valorização da docência foram alcançadas com muita dificuldade e são resultado de lutas que ocorreram inclusive em plena ditadura militar, na qual esse regime “prende e afastou compulsoriamente docentes e estudantes por meio do Ato Institucional nº 5 (AI-5)²⁷ e do Decreto 477/69²⁸.

Para enfrentar tamanhas dificuldades e lutar por direitos e melhorias na educação e em suas carreiras, os professores do ensino superior público, em plena ditadura militar, organizaram-se e construíram entidades representativas, em um período em que “o sindicalismo brasileiro tornou-se um dos principais atores da vida política e social do país a partir das greves de 1978 e 1979” (Lopes, 2009, p. 31). Nesse sentido, às custas de lutas travadas no seio de uma sociedade controlada pelo medo da perseguição, nasce em 19 de fevereiro de 1981 a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - ANDES. De acordo com Mancebo (2011) a ANDES nasce,

²⁷ O Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964 – 1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados. O AI-5 não só se impunha como instrumento de intolerância em um momento de intensa polarização ideológica, como referendava uma concepção de modelo econômico em que o crescimento seria feito com “sangue, suor e lágrimas”. Informações disponíveis em www.cpdoc.fgv.br.

²⁸ Também chamado de “AI-5 das universidades”, o Decreto nº 477/69, foi um ato baixado pelo então ditador general Artur da Costa e Silva durante a ditadura que punia professores, alunos e funcionários de universidades acusados de subversão ao regime com expulsão o processo a que se submetia o acusado era sumário. Os professores atingidos ficavam impossibilitados de trabalhar em outra instituição educacional por cinco anos, ao passo que os estudantes ficavam proibidos de cursarem qualquer universidade por três anos. Informação Retirado de <https://www.documentosrevelados.com.br>.

[...] a partir das experiências comuns de luta que algumas associações de docentes específicas de instituições de ensino superior já exercitavam, pelo menos desde 1978. A ANDES surge, portanto, sob a pressão do regime militar e, desafiando a própria legislação, volta-se para a representação e as lutas, também dos docentes do setor público. Em 1988, um congresso extraordinário da entidade, ocorrido no Rio de Janeiro, discutiu e aprovou a transformação da associação em sindicato, aproveitando-se da nova definição da Constituição Federal sobre a matéria. (Mancebo, 2011, p. 82)

Sobre as lutas desencadeadas no âmbito do reconhecimento profissional e da valorização da carreira dos professores, bem como da garantia de direitos Leher e Lopes ((2008) também destacam que,

As lutas pelo reconhecimento dos profissionais da educação como trabalhadores portadores de direitos, inclusive sindicais, lograram conquistas importantes, como o Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente e técnico-administrativo das Instituições Federais de Ensino Superior (PUCRE) e, sobretudo, o direito de greve e de organização sindical no setor público na carta de 1988. A conquista dos direitos sindicais e da estabilidade do emprego com o Regime Jurídico Único expressa a vitória de uma longa luta travada desde os áspersos anos da ditadura. Não menos relevante, a Constituição assegurou a condição autônoma de universidade e a exigência da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão para que uma instituição fosse denominada universidade. (Leher & Lopes, 2008, p. 11)

Nos dias atuais as conquistas referidas acima se encontram sob ameaça tendo em vista o cenário político brasileiro, a ofensiva dos interesses capitalistas sobre a vida das pessoas e a desarticulação do coletivo de professores no enfrentamento da perda de direitos e/ou a submissão a práticas de trabalho precário e flexibilizado. O trabalho precário, intensificado e flexível induz o professor a competir, empreender e produzir tornando a universidade um balcão de negócios (Guimarães & Chaves, 2015; Guimarães & Farias, 2013; Leher & Lopes, 2008; Leher, Vitória e Motta, 2017; Mancebo, 2010, 2011; Motta & Leher 2017; Rodrigues, 2016).

O professor para ser produtivo deve corresponder com eficácia e eficiência aos diversos produtos que são postos sob sua responsabilidade tais como: aulas a serem ministradas, orientações de trabalhos de conclusão e de projetos de pesquisa, publicações, desenvolvimento de projetos, patentes e etc. Aparentemente, os professores são envolvidos em um processo de convencimento baseado em consenso que os leva a (con)formarem-se e adaptarem-se ao empreendedorismo mercadológico que invadiu o meio universitário a partir da lógica do gerencialismo e da mercantilização da educação. Nessa linha de raciocínio na qual predomina o espírito empreendedor, “o professor ideal é um híbrido de cientista e corretor de valores” (Sevcenko, citado em Iguti, 2002, pp.92-93) e os alunos passam a ser compreendidos no conceito de cliente-consumidor (Guimarães & Chaves, 2015, p. 570).

A ação docente parece ocorrer toda nos moldes da gestão empresarial, e nesses moldes, o professor é um empreendedor e constantemente é avaliado por sua produtividade conforme se pode confirmar nos gráficos 9, 10 e 11 representando os três campi, dos três IFs pesquisados.

Gráfico 9 – Avaliação por produtividade IF1

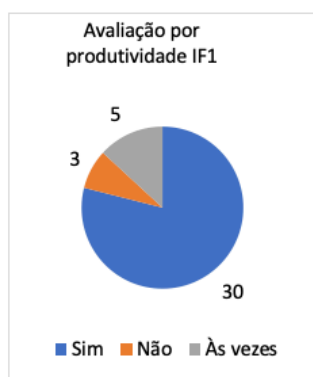


Gráfico 10 – Avaliação por produtividade IF2

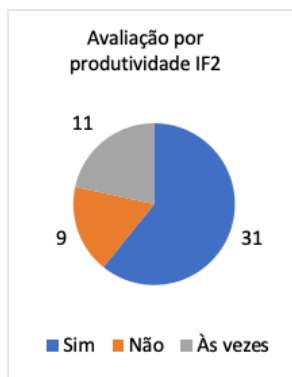


Gráfico 11 – Avaliação por produtividade IF3



Gráficos de frequência das respostas (IF1- 38 docentes; IF2 – 51docentes; IF3 – 46 docentes)

Os gráficos 9, 10 e 11 mostram que, quando indagados sobre se são avaliados por produtividade, os docentes afirmaram em grande maioria, 81 de 135 (60%), que sim são avaliados por produtividade. 32 de 135 (23,7%) disseram que às vezes são avaliados e 19 de 135 (14%) disseram que não, não são avaliados por produtividade. O que fica claro, e comprovado, é que são sim, na sua maioria, avaliados por produtividade. É o que afirmam 113 dos 135 (83,7%) que responderam à questão.

É real, os docentes são avaliados por produtividade. É o que afirmam 60% (81 de 135) dos participantes. Entre os demais 40% (54 de 135), 23,7% (32 de 135) afirmam que são avaliados às vezes e 16,3% que não são avaliados por produtividade. Ao todo, 83,7% (113 de 135) se declaram avaliados por produtividade. Aqui temos dois agravantes no que diz respeito ao ser docente, pois além de ser obrigado a ser produtivo, ainda é avaliado por sua produtividade. Em pesquisa realizada no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, Silva e Melo (2018, p.14) afirmam que “Ao passarem por esse tipo de avaliação, sofrem seus efeitos taxativos”. Essa afirmação nos revela que para além do trabalho intensificado demandado pela cobrança em ser produtivo, o docente ainda sofre com os rótulos adquiridos pela avaliação. Tais rótulos podem produzir marcas que afetam a qualidade do exercício profissional.

Os rótulos adquiridos pelos docentes ao serem submetidos a processos de avaliação por produtividade indicam os diferentes modos de regulação e controle da economia dominante sobre a

educação e sobre a prática docente. De acordo com Lima, Azevedo e Catani, (2017, p. 31): “Os diferentes modos de regulação centralizada revelam-se, paradoxalmente, indispensáveis à orientação econômica dominante e à adoção de mecanismos de desregulação e liberalização típicos do funcionamento dos mercados competitivos.”

Nos quadros 12 e 13 respectivamente, expostas abaixo, pode-se observar os principais itens considerados na avaliação por produtividade e os principais efeitos da melhoria dos índices de produtividade docente.

Quadro 12 – Produtividade docente

PRODUTIVIDADE - Itens considerados na avaliação docente (marcados 5 itens)								
	GERAL		IF1		IF2		IF3	
	Fq	%	Fq	%	Fq	%	Fq	%
Publicação de artigos com qualis B1 ou superior	79	58,5	23	60,5	30	58,8	26	56,5
Publicação de livros e/ou capítulos de livros	49	36	14	36,8	19	37,3	16	34,8
Aprovação de projeto de pesquisa com financiamento	77	57	25	65,8	26	51	26	56,5
Participação em eventos com apresentação de trabalhos	65	48,1	17	44,7	24	47,1	24	52,2
Participação em projetos de extensão	70	51,9	22	57,9	23	45,1	25	54,3
Coordenador/editor de revistas	11	8,1	3	7,9	4	7,8	4	8,7
Orientação de trabalhos de conclusão de cursos	92	68,1	24	63,2	36	70,6	32	69,6
Número de aulas ministradas	70	51,9	23	60,5	25	51	22	47,8
Outros	18	13,3	4	10,5	9	17,6	5	10,9
Total participantes	135		38		51		46	

*Cinco primeiros itens marcados no cômputo geral dos três IFs

No quadro 12 pode-se verificar que os cinco itens mais marcados pelos docentes na avaliação de produtividade, por ordem de maior percentual no cômputo geral, foram: orientação de trabalho de conclusão de curso com 68,1%, (92 dos 135); publicação de artigos com qualis B1 ou superior, 58,5%, (79 dos 135); aprovação de projeto de pesquisa com financiamento, 57%, (77 dos 135); participação em projetos de extensão, 51,9%, (70 dos 135) e número de aulas ministradas 51,9%, (70 dos 135). Destes cinco itens, marcados como os primeiros no cômputo geral, os três primeiros foram também marcados em cada IF, havendo variação no quarto e quinto itens para os IFs 2 e 3 onde surge a participação em eventos com apresentação de trabalho. Toda essa exigência de produtividade é que faz da universidade um balcão de negócios (Leher, Vittoria & Motta, 2017), e do professor um verdadeiro cientista com nuances de empreendedor, corretor de valores e depois, só depois, um docente (IGUTI, 2002). Tendo em vista que os Ifs passam pelo mesmo processo de exigência da produtividade, estes também são balcões de negócios. A perspectiva da universidade como um balcão de negócios responde

a um modelo institucional que segundo Lima, Azevedo e Catani, (2017, p. 34): “Trata-se [...]de um modelo institucional de feição gerencialista para as universidades, inspirado na atividade empresarial, procurando transferir o governo das instituições pra uma tecno-estrutura gestonária e para o mercado.”

Quadro 13 – Efeitos da produtividade docente

EFEITOS da melhoria dos índices de PRODUTIVIDADE docente (marcados ATÉ três itens)								
	GERAL		IF1		IF2		IF3	
	Fq	%	Fq	%	Fq	%	Fq	%
Melhorar as condições de competitividade do estudante agregando qualidade ao ensino	*53	39,3	16	42,1	20	39,2	17	37
Difundir a instituição como espaço de produção de conhecimento e centro de excelência	*84	62,2	25	65,8	25	49	34	73,9
Oferecer destaque ao docente sobre sua eficiência e competência como docente pesquisador	30	22,2	6	15,8	12	23,5	12	26,1
Responder as exigências do mercado com relação a formação de mão de obra qualificada	50	37	14	36,8	19	37,3	17	37
Qualificar o docente para corresponder aos processos de avaliação aos quais é submetido	*54	40	21	55,3	17	33,3	16	34,8
Concordo com todas as alternativas	25	18,5	6	15,8	10	19,6	9	19,6
Discordo de todas as alternativas	5	3,7	3	7,9	2	3,9	-	-
Total participantes	135		38		51		46	

*Três primeiros itens marcados no cômputo geral dos três IFs

No quadro 13, exposta logo acima, pode-se observar o peso que recai sobre a responsabilidade do professor tendo em vista o desdobramento do processo avaliativo da produtividade. O desdobramento e a responsabilização se mostram através dos efeitos esperados que resultam da produtividade docente. Os efeitos esperados mais marcados pelos docentes foram (em ordem do mais citado): Difundir a instituição como espaço de produção de conhecimento e centro de excelência, com 62,2%, 84, de 135 respondentes; Qualificar o docente para corresponder aos processos de avaliação aos quais é submetido, com 40%, 54, de 135 respondentes, e melhorar as condições de competitividade do estudante agregando qualidade ao ensino, com 39,3% 53, de 135 respondentes. Apesar da questão solicitar que fosse marcado ate três itens, vale registrar um quarto item mais marcado, qual seja: responder as exigências do mercado com relação a mão de obra qualificada, com 37,3%, 50, de 135 respondentes entendem que a pesquisa deve responder as exigências do mercado de trabalho.

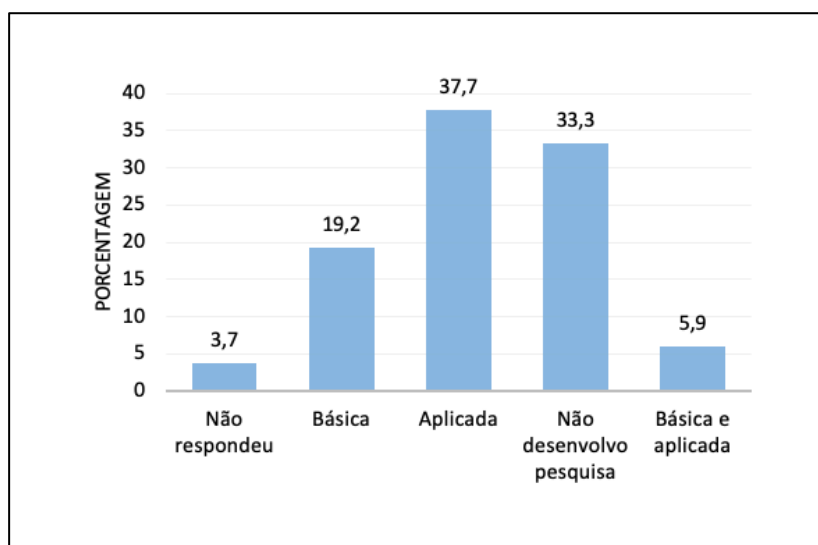
Observando os quatro itens com maior frequência e descritos acima é possível perceber que, em nome da avaliação, da produtividade e de seus efeitos, se atribui ao professor a responsabilidade de garantir que: a instituição seja centro de excelência; sua própria qualificação; a qualidade do ensino e a formação de mão de obra de acordo com as exigências do mercado de trabalho. Tudo isso fora as demandas de responsabilidade de gestão, pedagógicas e acadêmicas já tratadas nesse texto. O professor

é multi- tarefairo, mas também um fazedor de Ciência ainda que seja quase que por sua total responsabilidade, é ele por ele mesmo.

O professor é um verdadeiro cientista que para sobreviver na profissão precisa a ela agregar valores. Como cientista o professor vê-se também levado a tornar-se empreendedor adequando seu poder criativo intelectual aos ditames dos editais e alinhando suas metodologias e interesses aos padrões disponíveis. O cientista empreendedor, segundo Leher e Lopes (2008, p. 15) destaca-se pela “...gana de captar recursos custe-o-que-custar, inclusive em detrimento da capacidade crítica”. Todas essas manobras do sistema capitalista para submeter o trabalho dos intelectuais a seu serviço e gerar produtos de seu interesse, principalmente, através de pesquisa aplicada, gera uma nova ordem, um novo fazer no dia-a-dia das universidades e provoca de acordo com Mancebo (2011),

[...] efeitos indesejáveis para a universidade privatização das agendas de pesquisa, quebra da autonomia acadêmica, incremento na competição entre os pares, hierarquização do espaço universitário, acréscimo de tarefas às atividades docentes (pedido de financiamento, gestão de recursos, relatórios e prestação de contas), desvalorização ou indisponibilidade para atividades de graduação; além do incentivo à mercantilização do conhecimento e arrefecimento do potencial crítico que a universidade tem que dispor. (Mancebo, 2011, p. 79)

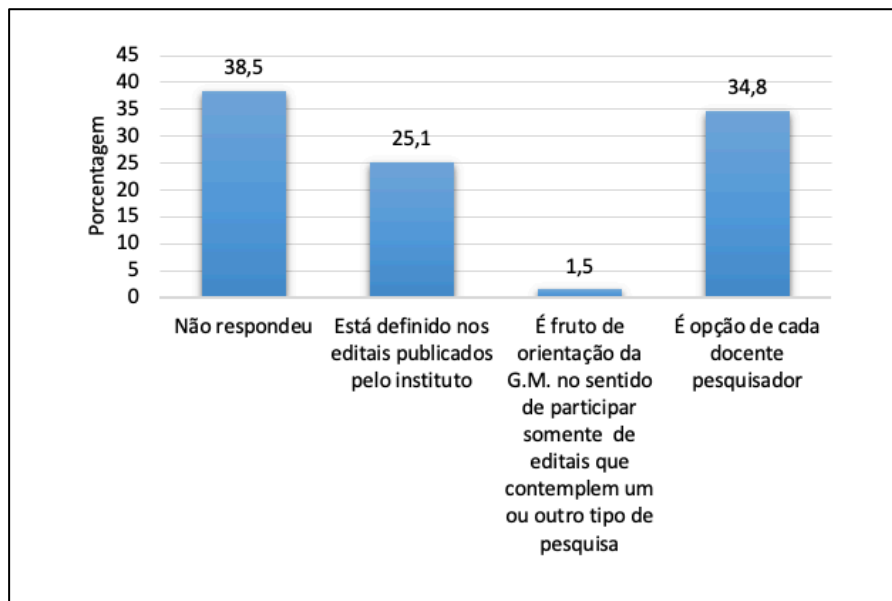
Nesse espaço de disputa e competitividade onde vale mais quem produz mais, a produção é medida quantitativamente. Conforme Chauí (2017, p. 58), “[...]os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo[...]”. Portanto, o docente envolve-se na maior quantidade possível de atividades e executa tarefas como avaliar artigos submetidos a revistas, participar de bancas entre outras já indicadas anteriormente como orientações e publicações indexadas. Enfim, o produtivismo e a responsabilização como condição para que o docente se sustente como pesquisador e mereça o reconhecimento acadêmico. Nos IFs, para além de ser um pesquisador produtivo, o professor é induzido a desenvolver pesquisa aplicada, claro. Afinal este tipo de pesquisa revela um produto e dessa forma faz parecer que há maior produtividade e ainda desenvolve um produto que pode vir a ser absorvido pelo mercado de trabalho e também oferece mais visibilidade ao pesquisador e ao empreendedorismo acadêmico. Na pesquisa realizada com 135 docentes, 37,7% (51% dos inqueridos) afirmam desenvolver pesquisa aplicada e somente 19,2% (26 dos 135) desenvolvem pesquisa básica, conforme o gráfico 12.

Gráfico 12 - Tipo de pesquisa desenvolvida nos IFs

O estudo realizado no IFCE, por Floro (2016, p. 109) converge com a pesquisa em questão ao revelar que 71% dos professores participantes da pesquisa “afirmam que a pesquisa nos IFs não é e nem deve ser igual à realizada pelas universidades, especialmente, porque nesta instituição a pesquisa deve ser mais voltada para a inovação tecnológica”.

Perucchi e Mueller (2015, p. 85), em pesquisa desenvolvida sobre as características das atividades de pesquisa dos professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ressaltam e confirmam a necessidade que os docentes tem de serem reconhecidos e valorizados através da e do tipo de pesquisa que desenvolvem. A pesquisa se torna importante veículo para a visibilidade e, de certo modo, a sustentação de suas carreiras.

Um detalhe que chama atenção é o número de docentes que afirma não desenvolver pesquisa, 33,3% (45 de 135). Quase na mesma proporção são os que, no gráfico abaixo, não responderam à questão sobre quem define o tipo de pesquisa a ser desenvolvido, 38,5% (52 de 135). Ainda sobre o gráfico abaixo observa-se que somente 25,1% (34 de 135) afirmam que o tipo de pesquisa está disponível nos editais publicados pelo instituto, enquanto 34,8% (47 de 135) afirmam ser opção de cada pesquisador. Ora, mesmo que em princípio o tipo de pesquisa seja uma escolha do professor, os editais atendendo as preferências dos financiadores estabelecem critérios que beneficiam a pesquisa aplicada quantitativa que resulta, quase sempre, em um produto. A própria CAPES é uma entidade de fomento à pesquisa que “[...]Confere benefício financeiro, tais como bolsa de produtividade, aos docentes/pesquisadores que viabilizam produção científica, *conforme critérios legais preconizados* pela entidade” (Vasconcelos, Teles, Paiva, Vilela & Yarid, 2021, p. 21267).

Gráfico 13 - Definição do tipo de pesquisa desenvolvida nos IFs

No entender desta pesquisadora, há uma falta de conhecimento específico sobre pesquisa que atribui ao docente a prática do direito de definir o tipo de pesquisa que o mesmo desenvolve, pois a literatura nos mostra que as pesquisas vinculam-se a interesses de mercado que visam intervir e controlá-las. Sobre essa questão, a autora Marilena Chauí (2017, p. 60) ressalta que: “Em outras palavras as “linhas de pesquisa” são, de um lado, maneiras de conseguir subvenção, recursos e complementação salarial, e, de outro lado, exprimem a idéia organizacional da “pesquisa” como delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle.” O certo é que a demanda por produtividade, por pesquisas que rendam lucros, mercadoriza a educação e precariza o trabalho docente. Segundo Vasconcelos et al. (2021, p. 21267), [...] os programas sofrem pressões para serem produtivos e competitivos, visando atender a demanda combinada pelas entidades avaliadoras/financiadoras [...]”.

Também teóricos como Leher e Lopes (2008, p. 11) consideram que todo esse cenário degradante em que se encontram as condições do trabalho docente, sendo este precário, flexibilizado, intensificado e mercadorizado, nada mais é do que “A vingança do capital que não tardou a se impor com a entrada do Brasil no moinho satânico das políticas neoliberais, nas décadas de 1990 e 2000”. Entre as diferentes formas de intensificação do trabalho docente, nas universidades brasileiras, na perspectiva da mercantilização e da lógica produtivista, destaca-se em primeiro lugar a implantação da Gratificação de Estímulo à Docência – GED, nos anos de 1995 a 2002 no governo de Fernando Henrique Cardoso.

A GED consistia em um conjunto de atividades relacionadas a hora-aula semanal, orientações aluno/ano e produção intelectual que impelia o professor a abarcar diversas e variadas atividades para pontuar no limite máximo e assim merecer a gratificação e complementar o salário. Pode-se dizer que a GED deu início a lógica empresarial nas universidades estimulando a competição, o individualismo a produtividade e a busca por reconhecimento e merecimento baseado na disputa entre os pares (Guimarães & Chaves, 2015, p.576). A ideia da produtividade vai sendo disseminada e naturalizada entre os docentes ao ponto de estes sentirem-se conformados e assumirem sem maiores questionamentos as novas ou velhas atividades que passam a fazer parte de suas atribuições exigindo dos mesmos maior empenho para dar conta, com eficiência e eficácia, do seu novo papel. As demandas relacionadas à nova configuração do trabalho do professor, para além das tradicionalmente reconhecidas no ensino, pesquisa e extensão, comumente, extrapolam o seu tempo de trabalho e invadem o tempo livre e pessoal do professor. Segundo Guimarães e Chaves (2015),

Esse trabalho, nem sempre considerado nos registros oficiais, envolve a participação em órgãos colegiados, a busca de recursos para seus projetos, as demandas oriundas de órgãos reguladores/avaliadores, as comissões, os processos, os pareceres, entre outras funções. Para responder a tais exigências, os docentes precisam estender sua jornada de trabalho e, fundamentalmente, com a utilização da internet, transformam o tempo de não trabalho em tempo de trabalho. Em síntese, em decorrência da ampliação do rol de funções do professor, intensifica-se o trabalho docente. (Guimarães & Chaves, 2015, p. 569)

A derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e profissional promovida pelo aumento e elasticidade da jornada de trabalho excedendo o tempo regulamentar é também destacada por Mancebo (2011) em pesquisa realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Segundo a autora a voz dos professores indica que,

[...] vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as “tarefas” são muitas, além das inovações tecnológicas (celulares e principalmente e-mails) possibilitarem a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional. A jornada de trabalho, então, expandiu-se, mas nas estatísticas permanece invisível, diante de um trabalho prescrito de 40 horas somente. Assim, não foram raros os relatos de sacrifícios de tempo livre, trabalho nos finais de semana, aproveitamento das férias para adiantamento de pesquisas, dentre outros procedimentos. (Mancebo, 2011, pp. 74-75)

Conforme as citações acima, fica claro e evidente que o trabalho do professor de um modo geral, e em especial do professor do ensino superior, foi submetido a uma nova modelagem agregando as suas atribuições, novos afazeres. Os novos afazeres são resultado da implementação de uma agenda capitalista neoliberal no âmbito educacional brasileiro que mercantiliza a educação, mercadoriza o ensino e induz o professor ao conformismo através do consenso acerca da naturalidade do excesso de trabalho que ultrapassa o limite do tempo estabelecido para as atividades profissionais. Além do ser estimulado

a aceitar o excesso de trabalho o professor é também incentivado ou mesmo obrigado a ser produtivo e competitivo para se manter como pesquisador, receber reconhecimento pelo seu trabalho e assegurar o valor acadêmico.

Na perspectiva da lógica de mercado vigente no ambiente universitário, os critérios para garantir o valor acadêmico de uma produção envolvem indicadores produtivistas tais como as bolsas produtividade, o sistema Qualis, o Scielo (Leher & Lopes, 2008, p. 21). Em se tratando de publicações a medida é quantitativa e de acordo com o número de artigos com indexação Qualis elevada levando-se ainda em consideração o prazo de validade, pois entre 3 (três) a 5 (cinco) anos esgota-se o prazo para a produção ser considerada recente (Ferrer & Rossignoli, 2016, p. 115). Padrões internacionais impõem a lógica utilizada para avaliação e classificação de publicações nas mais variadas áreas de estudo a partir índices de referência como o *Journal Citation Report* – JCR. Leher e Lopes (2008) apontam que,

O JCR afere a importância de um suporte de comunicação científica – supostamente seu impacto social – mensurando a quantidade e velocidade com que um artigo é citado a partir de sua publicação. Evidentemente, o sistema somente avalia artigos publicados em suportes já indexados ao seu banco de dados – Science Citation Index (SCI), o qual conta com rígidos critérios de seleção, a respeito dos quais somente cabe adequação, e valoriza determinadas áreas do conhecimento e, dentro dessas os suportes autorizados como confiáveis. [...] Há, assim, um complexo sistema que, em última instância, limita o alcance da problemática científica, o que será pesquisado e divulgado, como e onde. (Leher & Lopes, 2008, p 22)

Portanto, com o espaço acadêmico mercantilizado pela lógica capitalista a produção docente submete-se aos padrões estabelecidos no âmbito da pesquisa e das publicações perdendo sua autonomia intelectual e produzindo aquilo que é útil aos interesses das políticas de cunho neoliberal. O critério de avaliação é quantitativo, mede-se o valor do trabalho docente em quantidade, a sua produção é quantificada (Guimarães & Chaves, 2015, p. 580; Mancebo, 2011, p.28;). Em pesquisa recente realizada com docentes da Universidade Federal do Pará – UFPA, Guimarães e Chaves (2015, pp. 580-581) destacam na fala dos professores que “o que vale mesmo é produzir”, “ou você produz em instituições, em revistas reconhecidas com Qualis, ou você não tem prestígio”, “tem título, produz, é qualificado”. As falas dos professores na referida pesquisa, demonstram o peso da avaliação quantitativa e o controle que esta exerce sobre o trabalho dos docentes levando-os a produzir cada dia mais para preservar sua existência profissional a partir da conquista do reconhecimento e do poder como docente pesquisador no tão disputado território produtivo da academia.

Vários são os mecanismos que induzem, conduzem e responsabilizam o professor universitário para que este se sinta obrigado a tornar-se produtivo. Entre os mecanismos mais visíveis, pode-se citar os critérios de concessão de bolsa de produtividade em pesquisa que exigem do candidato: registros de

patente; publicação de artigos, livros e capítulos; elaboração de material didático, participação em congressos, orientação de pós-graduandos *lato e stricto sensu*, e tantos outros. As exigências mencionadas podem ser comprovadas em matéria sobre os critérios de julgamento de bolsa produtividade, disponível no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ,

Os critérios de julgamento das Bolsas de produtividade em Pesquisa poderão levar em consideração, além das especificidades da área:

- Mérito científico do projeto; relevância, originalidade e repercussão da produção científica do proponente; formação de recursos humanos em pesquisa; contribuição científica, tecnológica e de inovação, incluindo patentes; coordenação ou participação em projetos e/ou redes de pesquisa; inserção internacional do proponente; participação; participação como editor científico; gestão científica e acadêmica.

Também deverão ser consideradas, na análise das propostas, quando pertinente:

- Foco nos grandes problemas nacionais; Abordagens multi e transdisciplinares; Impacto Social; Comunicação com a Sociedade, Interação com parque produtivo; Conservação Ambiental e Sustentabilidade. (www.cnpq.br/criterios-de-julgamento)

Portanto, para além das atividades de cunho e relevância acadêmica, o professor pesquisador submete suas pesquisas aos interesses prescritos em editais que muitas vezes se distanciam dos seus próprios interesses e estão a serviço da ciência e tecnologia que patrocinam as pesquisas, principalmente aquelas que são executadas em “interação com o parque produtivo”. Tanto as bolsas de produtividade adquiridas através do CNPq, quanto as que são diretamente financiadas pelas empresas vinculadas ao parque produtivo representam uma complementação de renda para o professor uma vez que este constantemente tem seus salários defasados (Carvalho, 2007; Guimarães & Chaves, 2015; Leher & Lopes, 2008;). A gratificação recebida pelo serviço prestado, ou pela “venda de seus serviços” (Guimarães & Chaves, 2015) leva os professores a um certo conformismo e a apresentar um “espírito empreendedor” (Guimarães & Chaves, 2015) que passa a corresponder com as intenções das políticas educacionais baseadas na racionalidade do neoliberalismo mercantilista.

Deste modo, a educação parece ter se transformado em negócio, empreender é o principal ato e a valorização do docente dá-se pela capacidade de angariar recursos, pois segundo Mancebo (2011, p. 79), “Ao fim e ao cabo, o docente que consegue agregar ao seu salário e à própria instituição maior montante de recursos é o mais produtivo, competitivo e valorizado”. Desta forma, as indicações são de que mais vale produtividade/quantidade do que qualidade e o saber toma valor a julgar pelo custo/benefício.

O sentido do empreendedorismo na educação superior envolve produzir e produzir significa, principalmente, publicar. Na fala de um professor em pesquisa desenvolvida por Guimarães e Chaves (2015, p. 575) esta realidade virou provérbio “publicar ou morrer”. Portanto, é possível notar que parece haver por parte dos docentes, aceitação e uma conformação consensuada no sentido da resiliência, da colaboração e da solidariedade para adaptar-se às novas atribuições que flexibilizam o trabalho e precarizam o exercício da docência. Ao discutir sobre este tema e afirmar que “Vemos, ouvimos e Lemos. Não podemos ignorar.”, Nóvoa, 2017, p. 47) questiona: “Porque é que aceitamos as pressões desta cultura de “publicar ou perecer”? Porque é que aceitamos o controlo das nossas vidas por “factores de impacto” e um produtivismo cego? Por que é que consentimos? Por que é que nos resignamos?”. Por quê?

4.3 Ensino técnico: o professor e a “nova” ordem de ensinar para inserção no mercado de trabalho

Falar sobre o ensino técnico é falar sobre a própria história da Educação Profissional (EP) no Brasil. Acompanhe no quadro 14 os principais marcos legislativos que tornaram o ensino técnico na rede federal de educação profissional o que ele é, um ensino para inserção no mercado de trabalho e, portanto, submetido a este.

Quadro 14 – Marcos legais sobre o ensino técnico

ESPAÇO TEMPORAL	ATO LEGAL	DESCRIÇÃO
1840 a 1850	-	Criação de escolas profissionais em 10 províncias.
1909	Dec.7.566	Criação de 19 “Escolas de Aprendizes de Artífices”.
1931	Dec. 19.890	Impede aos egressos da educação profissional de terem acesso ao ensino superior.
1937	Lei 378	Transforma as escolas de aprendizes de artífices em Liceus Profissionais
1950	Lei 1.076	Assegura matrícula no ensino secundário aos alunos concluintes dos cursos profissionalizantes do primeiro ciclo.
1953	Lei 1.821	Permite a equivalência entre os diversos cursos de grau médio para ingresso em cursos superiores.
1961	LDB 4.024	Torna o ensino técnico equivalente ao ensino secundário para acesso ao ensino superior
1971	Lei 5.692	Permanece a equivalência da lei anterior e torna compulsória a oferta de cursos profissionalizantes integrados ao 2º grau.
1996	LDB 9.394	Apresenta o ensino profissionalizante fora do sistema regular de ensino
1997	Dec. 2.208	Obriga a desintegração entre a educação geral e o ensino profissionalizante. Propõe articulação com desenhos curriculares independentes.
2004	Dec. 5.154	Permite a reintegração entre educação geral e ensino profissionalizante, porém mantém a pedagogia das competências como orientação para os desenhos curriculares.

ESPAÇO TEMPORAL	ATO LEGAL	DESCRIÇÃO
2008	Lei 11.892	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
2012	Res. nº 6	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Fonte: elaboração da própria autora

Pela linha do tempo traçada no quadro 14 percebe-se que o ensino profissionalizante, de certa maneira, sempre esteve na pauta das ações governamentais, a grande questão, é: a quem ele serve? quem dele se beneficia?

As primeiras menções sobre o ensino profissionalizante já traziam em si uma carga discriminatória, pois eram destinadas “aos desvalidos da sorte”, pessoas que estavam a margem da sociedade e que precisavam de treino para dar conta de uma ocupação manual e assim servir aos interesses dominantes da época. Durante décadas o ensino profissionalizante não habilitava para prosseguimento de estudos, apenas ensinava técnicas rudimentares necessárias para desempenhar determinada atividade (Boni, 2020; Freitas, 2014). Em 1909, foram criadas 19 “escolas de aprendizes de artífices” que deram origem ao que hoje se denomina de Rede Federal de Educação Profissional, da qual os Institutos Federais fazem parte. Porém, somente em 1961, através da Lei de Diretrizes e Bases 4.024, o ensino profissionalizante de nível técnico foi equiparado ao ensino secundário para efeito de acesso ao ensino superior. Tal equiparação já seria um avanço e em 1971 uma nova lei, a 5.692, instituiu, obrigatoriamente, que fosse ofertado curso profissionalizante integrado ao ensino de 2º grau, em todo território nacional. Foi uma integração compulsória, sem que as escolas tivessem estrutura para oferecer profissionalização aos seus alunos, mas ainda assim, embora tenha sido um fracasso, parece ter sido a primeira intenção de unir a formação geral a formação profissional. O certo é que, embora com um aparente avanço, o ensino profissionalizante mantém seu caráter assistencialista e continua destinado a quem deverá desenvolver atividades manuais, sem o necessário uso das faculdades intelectuais (Araújo, 2019; Escott, 2020; Feitosa, 2010; Kuenzer, 2007a; Regattieri & Castro, 2010; Romaneli, 2005; Moura, 2010).

Várias foram as reformas pelas quais passou a educação profissional ao longo de toda sua existência. A que ocorreu na década de 1990 parece ter sido a mais desastrosa, pois asseverada pela reorganização da ordem capitalista, a dita reforma impôs uma ressignificação das concepções da educação profissional e pôs em prática, de forma obrigatória, cursos de ensino profissionalizante totalmente desvinculados da educação de forma geral (Araújo, 2019; Boni, 2020; Feitosa, 2010).

Na referida década foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 que, pela primeira vez, destinava um capítulo específico para a educação profissional, qual seja:

CAPÍTULO III – DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Art.39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Ar.42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Brasil, 1996, p. 92)

À primeira vista, o texto parece indicar um grande avanço pois, além de destinar um capítulo para a educação profissional, possibilita e abrange a formação de profissionais em diversos níveis, inclusive para pessoas sem escolaridade. No entanto, ela reafirma a dicotomia entre formação geral e formação profissional, na medida em que trata educação profissional como um fluxo de educação paralelo ao sistema da educação geral (F. Antunes, 2020; Kuenzer, 2000; Silveira, 2008).

O que acontece no ano seguinte à publicação da LDB de 1996 é a publicação do Decreto 2.208/97 que impediu a integração da formação profissional com a formação geral. Deu-se ali uma reforma, uma reforma decretada, literalmente.

Segundo o Decreto 2.208/97 os níveis de educação profissional são: o básico, técnico e tecnológico. A reforma instituída pelo decreto acima citado desrespeitou os diálogos que a sociedade civil mantinha através de suas lutas e impôs, de modo arbitrário, a desvinculação dos cursos técnicos do ensino de formação geral de nível médio. A esta altura, os cursos profissionalizantes ainda apresentavam desenho curricular integrado ao ensino médio de acordo com a decisão compulsória da Lei 5.152/61. E, de modo também compulsório, o decreto de 1997 instituiu a separação. Na visão de estudiosos do campo da educação e trabalho e da educação profissional, o decreto 2.208 radicalizou e evidenciou a dualidade que sempre houve entre formação geral e formação profissional. O ensino profissionalizante, de um modo muito mais explícito, passa a se submeter ao sistema produtivo e continua a ser ofertado a classes menos favorecidas da sociedade (Araújo, 2019; Feitosa, 2010; Magalhães & Castoni, 2019).

O currículo proposto pelo Decreto 2.208 baseava-se na pedagogia das competências e determinava que o desenho curricular dos cursos profissionalizantes apresentasse organização própria e independente do ensino médio. As mudanças implementadas pelo referido decreto foram financiadas pelo Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP, com recursos financeiro do Banco Interamericano de desenvolvimento – BID, e é claro que o resultado não poderia ser outro senão a oferta de cursos com características de treino sem vínculo, ou mesmo sem articulação, com os conhecimentos de base e formação geral.

A teoria das competências tem como princípio a empregabilidade de forma individualizada, ou seja, o futuro profissional é o único responsável por sua inserção no mercado de trabalho, devendo estar sempre preparado para assumir os postos de trabalho demandados pelo mercado capitalista. O setor produtivo se reorganizou e impôs ao ambiente escolar, em especial o ensino profissionalizante, a missão de formar mão de obra para recompor suas margens de lucro (Araújo, 2019).

No plano operacional, o que se viu nas escolas foi uma reforma mal reformada. Os desenhos curriculares foram construídos através da separação das disciplinas profissionalizantes das de formação geral e passaram a formar dois currículos independentes. Araújo, Florambel, Jucá e Silva (2009), afirmam que a educação profissional pensada dessa forma,

[...]está sujeita a um processo político e societário no qual as necessidades da classe dominante devem ser atendidas em sua plenitude, favorecendo apenas aos interesses inerentes ao sistema capitalista, sem ocupar-se com uma efetiva formação integral, que seja capaz de promover a emancipação dos trabalhadores. (Araújo, et al., 2019, p. 5)

Muitos estudiosos, concordando com os autores acima, empenharam-se em mudar a realidade catastrófica imposta aos cursos de formação profissional pelo Decreto 2.208/97. Foi necessário empenho, lutas, embates para que houvesse mudança. E mais uma vez a mudança veio através de decreto. No entanto, o Decreto 5.154/04 que revogou o 2.208/97, trouxe possibilidades de reintegração do ensino profissionalizante aos cursos de formação geral.

Já na década de 2000, mais especificamente em 2002, quando foi eleito um trabalhador como presidente do Brasil, ressurge a expectativa de retomar as discussões a respeito de uma educação verdadeiramente inclusiva, humanística e integral. Com isto, se inicia uma nova fase de diálogos sobre as políticas de formação profissional que dessem conta de integrar os conhecimentos gerais e as técnicas específicas de uma profissão, que formem o cidadão produtivo consciente e que participe efetivamente da construção de uma sociedade justa e igualitária (Frigotto & Ciavatta, 2006; Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005a).

A nova política deveria dar conta de superar a formação profissional baseada na pedagogia das competências. Deveria, também, amparar-se nos princípios da escola unitária, da politécnica e garantir através da oferta de cursos integrados ao ensino médio, uma formação profissional integral sustentada pelo trabalho como princípio educativo. No entanto, os acontecimentos não tomaram o rumo criado pela expectativa de ter sido eleito um governo democrático que poderia realizar mudanças estruturais que comportassem e viabilizassem a aprovação de uma política educacional comprometida com a formação profissional do trabalhador desatrelada das determinações do sistema capitalista.

Na contramão do esperado, o governo da década de 2002, sinalizava no sentido da continuidade das políticas do governo da década de 1990, nas quais a intenção era adaptar os sistemas educacionais ao modelo econômico vigente (Ferreti, 2014). Forçosamente, a educação profissional desempenhou importante serviço na garantia do êxito destes propósitos. Entretanto, o fato de se perceber diante de uma situação de frustração quanto a expectativa criada, transformou-se em ferramenta de luta e enfrentamento das ações do governo. Além do que, mesmo de modo frustrante e inesperado, o acesso aos conhecimentos desenvolvidos da educação profissional por si só, cria possibilidades de organização e de luta. Segundo Neves,

[...] a educação profissional tem respondido, de modo específico, as necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que tem se constituído em um espaço de potencial contra hegemônico para a classe trabalhadora, na medida em que, através da ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento, abre novas possibilidades de organização e luta por educação para a classe trabalhadora. (Neves, 1999, p. 17)

Foi nesse contexto de frustração e de luta que foi publicado um novo decreto que pretendia fazer reforma na educação profissional e dar conta de colocar em prática o ideário da escola unitária e garantir formação integral e politécnica. O referido decreto, contrariou a vontade da população envolvida que antes havia construído várias versões de minuta propondo a regulamentação dos artigos da LDB de 1996 que tratam da educação profissional. A construção da minuta incluiu autores reconhecidos nacionalmente, entre eles, estudiosos da temática educação profissional como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Acácia Kuenzer.

Sobre o Decreto 5.154/04, costumo dizer que ele tenta juntar o que o decreto 2.208/97 pensa que separou. Ou seja, nem o decreto de 1997 separou, porque não havia integração real entre a formação geral e a profissional, assim como o decreto de 2004 não integrou o que não havia sido separado. Digo isto para deixar claro que a promulgação dos decretos não provocou mudanças práticas e nem estruturais no ensino de nível técnico, se tomarmos como referência os desenhos curriculares que deles resultaram.

Não houve apropriação conceitual por parte dos atores envolvidos e por esta razão, não houve uma prática consciente. O ganho que houve com o Decreto 5.154/04, foi a permissão para que o ensino profissionalizante voltasse a ser ofertado integrado ao ensino médio e com acesso universal ao ensino superior. Também merece destaque o fato de que o decreto de 2004, ao menos no plano teórico, tem como fundamento os princípios da escola unitária e este fato permite que ele seja compreendido como uma “travessia” para uma nova realidade (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005a).

A educação profissional quase sempre foi direcionada para os ditos “desvalidos da sorte” e por esta razão visava qualificar os pobres para ocupar uma função no mercado de trabalho sem que houvesse nenhuma preocupação em oferecer-lhes uma educação de cunho geral que lhes permitisse verticalizar sua vida acadêmica e conseqüentemente a vida profissional. A intenção era o treino para desempenhar uma função demandada pelo setor produtivo. Desta forma, a educação profissional foi, e é, marcada pela cruel dualidade entre formação, exclusivamente, para o trabalho e formação geral para prosseguimento de estudos, formação para o trabalho manual e formação para pensar, supervisionar e lucrar com a força de trabalho treinada para execução de tarefas.

Historicamente, a educação brasileira apresenta estrutura dual (Kuenzer, 2007b; Pacheco, 2017; Rodrigues, 2016). Tal dualidade se explicita quando a educação profissional: é vista como educação para os pobres; é tratada pelos governos como se fosse um sistema a parte; é ministrada com princípios tecnicista; é desenvolvida atribuindo ao aluno a responsabilidade por sua inserção no mercado de trabalho ou por tornar-se empreendedor. Nesse sentido, a educação profissional, parece fazer parte de *outra* educação (F. Antunes & Sá, 2012), fato este que ratifica o paralelismo entre os aparentes sistemas de educação, e impõe ao ensino profissionalizante, menor prestígio. Os fatos mencionados estabelecem uma tensão conflituosa sobre a compreensão do papel da educação profissional e intensificam a separação entre educação e trabalho (Couto, 2018) favorecendo a perpetuação das desigualdades ao pôr para fora da escola, jovens com formação fragilizada em consequência de um ensino dualista, desescolarizante, e muitas vezes privatizado e privatizante²⁹ (F. Antunes, 2020; Lima Filho, 2003).

Retomando, o Decreto 5.154/2004, na condição de travessia da escola excludente para a escola inclusiva, toma como princípios os conceitos de politécnica e escola unitária enquanto proporcionadores de uma formação humana integral. Conforme Ferreira e Azevedo (2020),

²⁹ Privatizante no sentido de restringir o estudante a uma formação restritiva, quanto reduzir as possibilidades de inserção no mundo do trabalho por falta de uma compreensão ampla, crítica e reflexiva sobre a organização do trabalho enquanto estratégia de sobrevivência.

“A politecnia por propor em seu escopo o trabalho como princípio educativo, a cultura, a ciência e a tecnologia, mostra-se caminho essencial para se chegar à formação integral do sujeito. Entretanto, esta formação integral perpassa por outros aspectos que os autores dividem em três: a crítica à educação burguesa, a relação do proletariado com a ciência, a cultura, e a educação e a formação integral do homem a partir da rearticulação entre o trabalho manual e a atividade intelectual.” (Ferreira & Azevedo, 2020, pp. 117-118)

A politecnia compreendida assim, não está reduzida ao significado enquanto a apreensão de múltiplas técnicas, mas, de acordo com o que afirma Ciavatta (2005, p.84), representa um “[...] sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que caracterizam os processos educativos.” Nesse sentido, a implementação do conceito de politecnia na busca pela escola unitária e de formação integral passa, necessariamente, pela concepção de currículo que seja capaz de, muito mais que articular conteúdos, integrar conhecimentos e diálogos capazes de superar as barreiras limitantes e empobrecedoras que ainda são realidade na divisão dos componentes curriculares.

É preciso ter a consciência de que a formação do cidadão não pode ser dissociada da formação profissional, aliás, a formação cidadã deve preceder, ou ocorrer de modo simultâneo a formação profissional (Pacheco, 2011). O Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional (EP), pode contribuir para unir as duas formações uma vez que tem respaldo teórico na transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e integração dos conteúdos.

A Resolução nº 6 de 2012, que define as diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), traz como princípios norteadores de tessitura curricular conceitos como: currículo integrado articulando ciência, tecnologia e cultura; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; trabalho como princípio educativo; indissociabilidade entre teoria e prática; interdisciplinaridade no currículo e na prática pedagógica, entre outros. Veja abaixo alguns dos principais itens que constam na referida resolução sobre os princípios norteadores para a EPTNM:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

[...]

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

[...]

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

[...]

XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos; (Brasil, 2012a)

Apesar de por si só a resolução não garantir a efetivação da formação integral possibilitada pelo Decreto 5.154/2004, mas oferece condições que sinalizam para avanços reais. A escola unitária até parece deixar ser um sonho e a educação integral surge no horizonte como primeiro passo em direção a utopia (Frigoto, 2009). Isto ocorre ao menos a partir de marcos legislativos tais como o Decreto 5.154/04, e principalmente da resolução nº 6 de 2012, pois a mesma autoriza uma organização curricular na qual o trabalho seja a referência para formação básica e por conseguinte para a formação integral (Ramos, 2017); assume a concepção de trabalho como atividade que produz e reproduz a existência humana (Frigotto, 2009); assume a pesquisa um princípio pedagógico e científico.

No entanto, como era de se esperar, após o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff do cargo de presidente da república do Brasil, as políticas de educação de um modo geral, e, de modo especial da educação profissional tomaram rumo desastrosos, o que não é nenhuma surpresa tendo em vista o perfil político do presidente que governou o país de 2016 a 2018, bem como do atual. São políticas de sucateamento desmantelamento da educação que vão do corte de gastos a desvalorização dos professores e das escolas públicas. Sobre o assunto, Escott (2020) faz um resumo dos ataques que sofre a educação brasileira:

[...] não se pode deixar de denunciar os retrocessos que estão ocorrendo na educação, em geral, e na EPT em particular. O cenário que vivemos desde o golpe de 2016 vem trazendo riscos às políticas públicas de EPT: a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que implementa a (contra) reforma do Ensino Médio introduzindo os Percursos Formativos, que sustentam, mais uma vez, a perspectiva da dualidade estrutural; a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que traz o retorno do currículo por competências; a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que condena a educação pública à miséria e à total falta de investimentos; o Future-se, com a ameaça de privatização da educação pública federal; o Programa Novos Caminhos, retomando dispositivos de dualidade e de fragmentação formativas no campo da EPT; além da crescente desvalorização dos professores e das professoras, da escola pública e da ciência. (Escott, 2020, p. 14)

Na contramão do pensamento de Escott, e desta autora, encontra-se Magalhães e Castoni (2019) que concordam com Moraes (2016, p. 19) quando este afirma que o conceito de politécnica na educação profissional é uma “distorção filosófica” que, equivocadamente, considera a “formação geral como base epistemológica de qualquer outro saber”. Concordam também com Schwartzman (2016, p. 1) quando este diz que os cursos que integram formação geral e formação profissional nas escolas técnicas seriam “um simulacro de educação geral que forma pouco e não qualifica nem para o mercado de trabalho nem para o ensino superior”.

É assim, em meio a instabilidade das políticas educacionais com perversos ataques a educação profissional, que atua o professor do ensino profissionalizante de nível técnico dos Institutos Federais. A grande maioria, acuada entre a consciência e a necessidade de formar um cidadão com saberes gerais que suportem uma formação profissional ampla crítica, e a imposição demandada, as vezes implícita e outras não, pelo mercado de trabalho para treinar mão de obra especializada. Não sendo isto suficiente, ainda convive com uma rotina de sobrecarga resultante das aulas que ministra em diversos níveis de ensino; das atividades de planejamento e avaliação; das atividades de pesquisa e extensão; das atividades de gestão e administração; das obrigações com a produtividade (artigos e similares), dentre outras.

A pesquisa revela que os participantes reconhecem o excesso de atividades, mas as consideram como sua obrigação enquanto professor do IF conforme tratada anteriormente. É fato também que convivem com a ausência de formação continuada seja no âmbito do conhecimento técnico ou pedagógico.

4.4 Os “novos e velhos” afazeres e o ser docente dos Institutos Federais

A todo momento o professor do Instituto Federal é posto à prova, e a prova mais recente está sendo conviver com as intempéries da expansão tratada no quarto capítulo deste trabalho. No entanto, convém lembrar o ritmo acelerado, improvisado e quase desleixado com que se deu tal expansão (Araújo, 2019; Costa, 2018). Em 2008 contava-se com 38 unidades com um total de 144 campi, e em 2019 continuam 38 unidades, entretanto a quantidade de *campi* passou de 144, para 661. Ou seja, em 11 anos a expansão alcançou a marca de crescimento de 359,02%³⁰.

³⁰ Dados disponíveis no site do Ministério da Educação/ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>

O crescimento, aparentemente desordenado, mas que está sendo de fundamental importância para garantir o acesso à educação pública e gratuita e de qualidade à população, principalmente a interiorana, trouxe também uma sobrecarga de trabalho para a prática docente. A dita sobrecarga vai desde o aumento da carga horária semanal em decorrência da não contratação de docentes compatível com a quantidade de abertura de novos *campi*, bem como com a oferta de novos cursos, inclusive dos *campi* antigos, a obrigatoriedade de desenvolver pesquisas, atividades administrativas entre outros.

Uma olhada rápida na tabela abaixo já seria o suficiente para perceber o quão sobrecarregada é a prática docente nos IFs. E, se olharmos bem, veremos que é uma prática intensificada e flexibilizada, principalmente pela verticalização do ensino, pela polivalência e pela diversidade de atividades desenvolvidas. A verticalização e a polivalência, parecem ser uma forma perversa de flexibilização e intensificação do trabalho no exercício das funções do docente. Com raras exceções, os professores ministram aulas teóricas e práticas: em cursos de Formação Inicial e Continuada-FIC, que são cursos de curta duração oferecidos, inclusive, para trabalhadores sem escolaridade; em cursos de PROEJA voltados para egressos do ensino fundamental; em cursos de Ensino Médio Integrado a educação profissional; em cursos profissionalizantes pós-médio, destinados a quem já concluiu o ensino médio; em cursos de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnólogos e em cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado. São muitas aulas e, em algumas situações, acontecem aulas de cursos e níveis diferentes no mesmo dia ou no mesmo turno. Por exemplo: um professor ministra aula no ensino técnico, graduação e pós-graduação no mesmo dia. A verticalização, portanto, se apresenta ao mesmo tempo como uma estratégia administrativo-gerencial e uma estratégia pedagógica (Floro, 2014).

Para além da quantidade de aulas ministradas, a tabela 8 ainda nos revela que há uma infinidade de atividades assumidas pelo docente que acontecem fora da sala de aula e, muitas vezes, fora do seu horário de trabalho. Os tempos da docência, e até para além deles, são ocupados com atividades diversas que tem relação, mas que não são, ou não deveriam, ser a essência da prática docente.

Tabela 8 - Diversidade de atividades e carga horária semanal

	H/A	Frequência	%	Participantes
Aulas teóricas	1 a 25	124	91,8	135
Aulas práticas	1 a 20	95	70,3	135
Aulas em turmas Formação Inicial e Continuada	1 a 16	14	10,3	135
Aulas em turmas do PROEJA	1 a 10	8	5,9	135
Aulas em turmas do ensino médio integrado ao ensino técnico	1 a 30	83	61,4	135

	H/A	Frequência	%	Participantes
Aulas em turmas do subsequente	1 a 30	45	33,3	135
Aulas em turmas de graduação	1 a 18	100	74	135
Aulas em turmas de pós-graduação	1 a 6	21	15,5	135
Orientação em pesquisas científicas (orientandos)	1 a 20	70	51,8	135
Desenvolvimento de pesquisa (como pesquisador principal)	1 a 20	48	35,5	135
Orientação de estágio	1 a 20	50	37	135
Programas e/ou projetos de extensão	1 a 14	54	40	135
Reuniões pedagógicas	1 a 30	111	82,2	135
Formação técnica e/ou pedagógica	1 a 10	14	10,3	135
Reuniões administrativas	1 a 10	75	55,5	135
Planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão	1 a 10	123	91,1	135
Atendimento ao estudante	1 a 10	125	92,5	135
Preenchimento de sistema acadêmico	1 a 8	119	88,1	135
Função de chefia em departamentos, coordenações e setores	1 a 28	51	37,7	135
Programas oficiais como PRONATEC, mulheres mil, rede certific, etc	1 a 16	3	2,2	135
Outras atividades não mencionadas acima	1 a 20	35	25,9	135

Além das aulas, o professor executa atividades tais como: orientação e desenvolvimento de pesquisa; orientação de estágio; projetos de extensão; reuniões pedagógicas; formação técnica e pedagógica; reuniões administrativas; planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; atendimento ao estudante; sistema acadêmico; chefias e participação em programas oficiais, etc. Dessas atividades, as mais citadas com maior frequência foram: atendimento ao estudante, 125 de 135 (92,5%) participantes ; aulas teóricas, 124 de 135 (92%) participantes; planejamento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, 123 de 135 (91,1%) participantes; preenchimento do sistema acadêmico, 119 de 135 (88,1%) participantes; reuniões pedagógicas, 111 de 135 (82,2%) participantes; aulas em turmas de graduação, 100 de 135 (74%) participantes; aulas práticas, 95 de 135 (70,3%) participantes e aulas no ensino médio integrado ao ensino técnico, 83 de 135 participantes. Todo esse acúmulo de atribuições variadas e diversas (con)formadamente assumidas pesa e comprova a precariedade do trabalho docente, via intensificação e flexibilização.

Estas múltiplas facetas do trabalho docente contribuem para atribuir a sua prática a polivalência e a multifuncionalidade. Em sua tese de doutorado pesquisando sobre o trabalho docente no IFCE, Floro (2016, p. 73) adverte sobre a (con)formação docente indicando que: “[...]a projeção do trabalho complexo direciona-se mais no sentido de convencer os docentes de que há mais ganhos com o trabalho multifuncional imposto pela reestruturação institucional dos IFs, do que perdas”. Dessa forma haveria um processo de convencimento e aceitação por parte dos docentes das novas (e velhas) atribuições, impostas pela criação e expansão dos IFs. No entanto, mesmo (con)formados através do convencimento,

a pesquisa de Floro (2016, p. 73), ao tratar sobre a diversidade de atividades desenvolvidas pelos professores dos IFs, demonstra que 52% destes consideram a multifuncionalidade como meio de intensificar e precarizar sua condições de trabalho.

Além da precarização e intensificação que ocorrem pela multifuncionalidade e pela verticalização, também pesa sobre os docentes a necessidade de constante atualização de conhecimentos pedagógicos, pois além de necessário para respaldar suas práticas cotidianas, a cada reforma novas bases conceituais são proclamadas e sua apreensão é fundamental para concepção e execução do desenho curricular de cada um dos cursos. É necessário estar preparado teoricamente para formar bem, quer seja uma formação restrita para o mercado de trabalho, amparada pelo conceito de competências, quer seja uma formação geral amparada no conceito de politécnica unindo ciência, cultura e a arte. A cada reforma, um novo olhar sobre o fazer pedagógico e administrativo no cotidiano da docência. Entender a funcionalidade dos Institutos Federais por si só, já não é coisa simples, pois estes são frutos muito mais de acordos políticos e negociações de gabinete, do que de uma demanda socio educacional. Frigotto (2018), afirma que,

[...] tenho como convicção que a engenharia política de criação dos Ifs resulta mais de um arranjo político do que de resultado da pertinência social e educacional da inusitada nova institucionalidade que abriga uma verticalidade de ofertas de níveis e modalidades de formação. Uma criação feita por uma negociação pelo alto e, portanto, sem um debate sobre o seu sentido no contexto de nossa sociedade e da precariedade da educação pública, notadamente o ensino médio. (Frigotto, 2018, p. 132)

A verticalidade mencionada pelo autor foi instituída, imposta e efetivada na prática educativa dos Institutos Federais, e claro, na vida profissional dos docentes. Os professores do ensino técnico profissional de nível médio (na época 2º grau), passam a ser também professores de ensino superior e pós-graduação. É provável que seja a verticalização o grande nó da prática docente nos institutos federais. A partir de 2008, a Lei nº 11.784 de 22 de setembro os docentes passam a serem percebidos como docentes do ensino superior, visto o que a lei determina:

Art. 105. Fica estruturado [...]o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composto pelos cargos de nível superior do Quadro de Pessoal das Instituições de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, que integram a Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus do Plano Único de Redistribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. (Brasil, 2008a, p. 33)

A lei acima mencionada, trouxe aos docentes uma espécie de falso *status*, um pertencimento ao quadro de professores universitário que não é verdadeiro, pois a lei acima deixa claro que a carreira dos docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica - EBTT é uma carreira a parte que nada tem a ver com a carreira de magistério da educação superior. A lei trouxe também outras complicações como, por

exemplo, ministrar aulas de programas oficiais como o PRONATEC a curso de pós graduação, sem formação para a implementação da verticalização, visto que esta pode ser concebida como uma ação pedagógica que requer uma tessitura curricular que dê conta de: viabilizar uma prática integrativa dos vários sujeitos de diferentes níveis de ensino nos ambientes de aprendizagens de forma a promover a construção de saberes através da interdisciplinaridade e transversalidade; flexibilizar e interligar os desenhos curriculares para permitir que os estudantes pensem e definam seus itinerários formativos; desenvolver o necessário diálogo entre os diversos currículos dos diversos cursos nos quais ministram aulas para que se possibilite um planejamento coletivo que possa resultar no desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica e capaz de superar modelos curriculares academicistas que impõem limites à integração da educação geral à educação profissional e mesmo entre as diferentes disciplinas (Frigotto, 2018; Quevedo, 2018; Ramos, 2017).

Em pesquisa recente, realizada em 2018, Quevedo indica que a verticalização, para além de viabilizar ao estudante a possibilidade de frequentar cursos profissionais de níveis técnico e superior, se mostra como um princípio de organização curricular e da prática pedagógica e tem como pressuposto a atuação do docente em variados níveis de ensino. É nesse sentido que será entendido o conceito de verticalização nesse trabalho, como princípio organizador do currículo, da prática pedagógica e da atuação do professor. Essa perspectiva de entendimento do conceito de verticalização, inclusive, está prevista do documento que define as concepções e diretrizes dos Institutos Federais.

[...] os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu cumprimento com todos. (Brasil, 2010, p. 26)

Sob esse olhar, a verticalização ultrapassa a perspectiva de vir a ser somente a oferta de cursos de níveis diferentes na mesma área ou eixo tecnológico. Ela tem o fundamento, sim, de oferecer cursos em vários níveis na mesma área, mas seu princípio norteador é a transversalidade e a integração, exigindo do professor mais do que em outras instituições, um esforço gigantesco no sentido de garantir formação pedagógica adequada às novas práticas. Desta forma, a verticalização tem sentido amplo e impacta todo o fazer pedagógico dos IFs, em especial a prática docente.

Entretanto, quando indagados sobre se concordariam em ministrar aula em cursos de níveis diferentes e no mesmo dia, a maioria, mais de 50% (mais de 65 no computo geral) dos docentes disseram que concordam em ministrar as aulas e não têm dificuldade. Veja os gráficos 14, 15 e 16.

Gráfico 14 - Ministrando aulas em cursos de níveis diferentes no mesmo dia- IF1

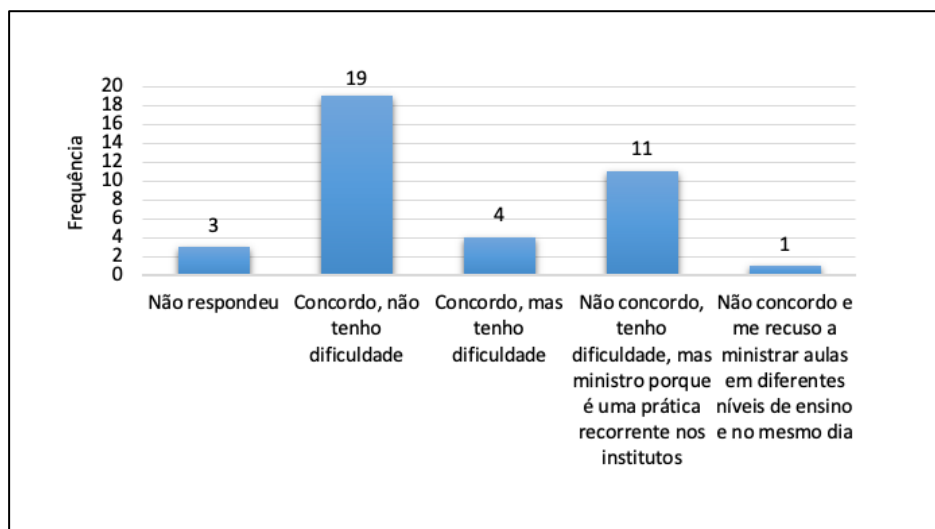


Gráfico 15 - Ministrando aulas em cursos de níveis diferentes no mesmo dia - IF2

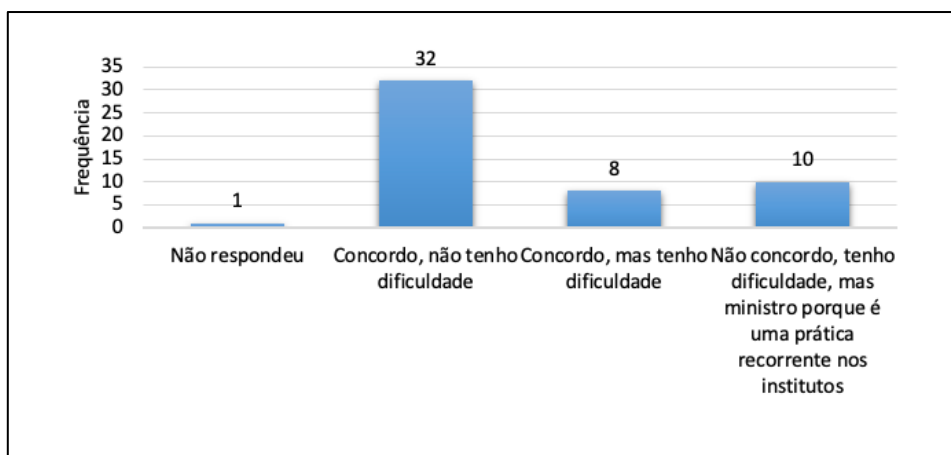
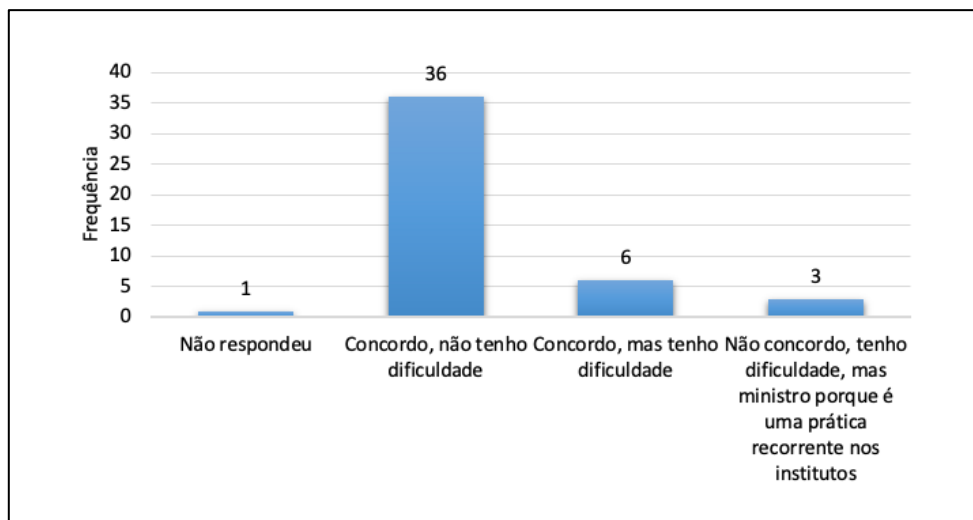


Gráfico 16 - Ministrando aulas em cursos de níveis diferentes no mesmo dia – IF3



Nos gráficos 14, 15 e 16 pode-se observar que parece haver, por parte dos docentes dos três IFs participantes da pesquisa, uma aceitação (con)formada em ministrar aulas em diferentes níveis de ensino senão vejamos: no IF1, dos 38 participantes, 19 (50%) concordam em ministrar aulas em níveis de ensino diferentes mesmo sendo elas no mesmo dia; no IF2, de 51 participantes, 32 (62,7%) afirmaram concordar com a ministração de aula no mesmo dia em níveis de ensino diferentes e, da mesma forma, no IF3, dos 46 participantes, 36 (78,2%) também concordam com tal fato. A pesquisa de Floro (2016, p. 100/101), corrobora com a realidade acima exposta quando constata que 48% dos docentes lecionam de 3 a 8 disciplinas por semestre, em diversos níveis de ensino, distribuídas em até 22 aulas por semana, chegando a tornar 61% dos professores responsável por 4 a 7 turmas, 23% por 1 a 3 turmas e 16% por 8 a 11 turmas.

Perguntado a membros da Coordenação Técnico Pedagógica-CTP se existem professores que lecionam em diferentes níveis de ensino no mesmo dia e qual a opinião sobre isso, veja algumas falas dos membros participantes:

Sim. Conforme relatos, compreende-se que há uma dificuldade em ensinar em diferentes níveis, especialmente no tocante a metodologia, pois o docente precisa utilizar seus conhecimentos pedagógicos (se tiver) de forma coerente para atender aos anseios de aprendizagem de cada turma/curso/nível e aluno, e assim proporcionar condições para que o mesmo aprenda de forma satisfatória. (CTP1 IF1)

Existe, sim, professores que lecionam em diferentes níveis no mesmo dia. É, e a minha opinião sobre isso é que, o professor consegue fazer as duas coisas desde que ele não queira atribuir a mesma metodologia, a mesma forma de trabalho para o superior e para o médio. E eu digo isso porque aqui no nosso campus nós percebemos que temos esse problema. Alguns docentes querem trabalhar no ensino médio da mesma forma que trabalha no superior, não leva em questão a idade dos adolescentes, não levam em conta que eles estão em formação e tem que se trabalhar muito mais do que o conteúdo. (CTP2 IF1)

Bom, existe, sim. Existe professor que no mesmo dia, e às vezes de manhã, ou no mesmo período de aula, ensina lá na zootecnia e depois vem ensinar no médio. E tem professores que lecionam, digamos, no médio, durante o dia e à noite vai lecionar no curso de sistemas de informação. Bom, eu encaro isso, se não interferir no tempo, não for desgastante, eu acho bom, porque o professor ele precisa, é bom até pra ele fazer uma avaliação, sobre a metodologia dele das duas formas. (CTP3 IF1)

Não sei dizer se no mesmo dia, mas os professores lecionam nos três níveis. Usam a mesma metodologia nos três níveis. (CTP1 IF2)

Sim. Penso que isso não atrapalha, uma vez que geralmente é a mesma disciplina. Eles são orientados a adequarem, não apenas o conteúdo, mas sobretudo, a metodologia de ensino. (CTP1 IF3)

Sim, existe. É complicado, (risos) para o professor porque assim, como os cursos são na mesma área a gente percebe e eu vou dar um exemplo prático: nós temos o curso de informática técnico integrado e nós temos o curso de Análise de Desenvolvimento de Sistemas - ADS, então o professor

as vezes ministra aula de Estrutura de Dados no integrado e no ADS que é tecnólogo. E o quê que a gente percebe às vezes? É que o integrado em informática acaba sendo um mini ADS, porque o professor nivela mais por cima e traz muito mais o nível superior para o integrado (CTP3 IF3).

Pelas falas dos membros da CTP e pelos dados dos professores nos gráficos logo acima, parece ser naturalizado o fato do docente ministrar aulas em níveis de ensino diferentes e até no mesmo dia. Na verdade, é algo comum no fazer pedagógico dos IFs, mas não é, ou não deveria ser naturalizado tendo em vista a variedade de ações resultante desse fato que sobrecarregam e precarizam o trabalho do professor.

Ainda que seja uma ação docente aceita pelos professores, para atuar em tantos níveis diferentes e ainda no mesmo dia, exige um esforço excessivo por parte do docente, pois é necessário transversalizar, horizontalizar conteúdos, metodologias e conhecimentos. A transversalidade, ao contrário da disciplinaridade que remete a um arquivo, fechado, autossustentável, vertical e completo em si mesmo (Leffa, 2006), faz pareia com a transdisciplinaridade e diz respeito ao conhecimento horizontalizado, não hierarquizado, que estabelece conexões entre os componentes curriculares e seus saberes específicos através de currículo que se altera “como se fosse sempre um rascunho” (Freire, Cilli & Prados, 2018, p. 3; Gallo, 2000). Não há dúvidas, a transversalidade exige um novo fazer pedagógico, um novo olhar para o acesso e construção de saberes e novas práticas docentes.

Já a integração, o outro viés da verticalização do conhecimento, anda de mãos entrelaçadas com a transdisciplinaridade. Trata-se do estabelecimento dos diálogos necessários a efetivação das conexões que dão sustentação a construção dos saberes verticais, mas também horizontais, amplos, alargados e interativos. A integração vai além de uma sobreposição de disciplinas distribuídas em matrizes curriculares de um curso integrado ou de cursos do mesmo eixo tecnológico com indicação de percurso formativo entre eles (Feitosa, 2010; Nogueira & Vieira, 2020; Ramos, 2017).

A verticalização transversalizada e integrada enquanto responsabilidade do professor impôs-lhe a polivalência de alto nível. O professor transita lecionando disciplinas em cursos básicos, nos quais não há exigência de nível de escolaridade por parte dos estudantes, bem como em cursos de especialização, mestrado e doutorado, para pós-graduandos.

Uma vez executada pelo mesmo docente e na mesma instituição a verticalização transversalizada é característica *ímpar* do ser docente dos Institutos Federais. Conforme já fora dito anteriormente, o princípio da verticalidade foi imposto pela lei que cria os IFs e pelos documentos que orientam sobre a organização curricular. De acordo com Oliveira (2021, p. 43), “A verticalização enquanto termo para designar o desenvolvimento curricular só encontra respaldo na política de criação dos Institutos

Federais”. E ainda a mesma autora; “A institucionalidade dos IFs passa [...] pela característica da verticalização, constituindo-se uma instituição educacional pluricurricular”. Em decorrência da verticalização se impõe a polivalência na medida em que o docente dos IFs, necessariamente, ministra aulas em cursos de níveis diferentes.

A verticalização na educação, independente da instituição onde ocorra, parece indicar um aumento de funções. No caso dos IFs, isso é fato. O acúmulo de funções se dá no plano horizontal e vertical, ou seja, as atividades ampliam-se, expandem-se, sobrepõem-se e impõem-se a polivalência através do transitar docente em diversos cursos de variados níveis. De acordo com Araújo e Mourão (2021, p. 7), “O trabalho docente nos Institutos Federais, em muitas de suas dimensões, comporta processos de precarização envoltos em mecanismos de intensificação, diversificação, polivalência, versatilidade, flexibilidade que exigem desse trabalhador policompetências”.

A verticalização e a polivalência nos IFs parecem indicar maior gravidade para a prática docente, se comparado a outras instituições de ensino, pois além das atividades de ensino, pesquisa e extensão em um universo abrangente e complexo como o lidar com cursos de diversos níveis, ainda se depara com a carência de professores e, em muitos casos, com condições físicas de trabalho não favoráveis. Conforme já tratado anteriormente nesse capítulo, a carência de professores e as condições desfavoráveis ocorrem, principalmente, em decorrência de um crescimento acelerado e uma expansão aligeirada nos quais a contratação dos profissionais, bem como a construção de infraestrutura adequada não acompanham o ritmo da expansão. Também há-de levar-se em conta que a política dos IFs tem por base a contenção de gastos e a otimização de recursos.

A polivalência que ocorre nos IFs, nominada por Oliveira (2021, p.49) como “polivalência por nível de ensino”, exige um docente muito além de um especialista em educação profissional ou no ensino de nível superior, ele teria que ter:

[...] domínio amplo de conhecimentos específicos da sua área de formação, experiência profissional e estaria pronto a lidar com todos os eixos tecnológicos de abrangência da mesma instituição, além de ser polivalente, flexível, adaptável, produtivo, otimizado, que vai se formando e constituindo sua docência no trabalho para atender a uma lógica de reforma e expansão da educação superior, profissional e tecnológica de menor custo para o governo.

Desta forma, os novos e velhos afazeres se misturam, tornam-se mais complexos, desafiadores e impõem uma nova realidade aos docentes dos IFs. O ser docente ganha novas configurações, se estende, se flexibiliza e se intensifica para dar conta das responsabilidades atribuídas pelos marcos legais e exigidas pela gestão central e local (Padilha, 2019). Cavalcanti (2016, p.13) define o docente da carreira EBTT como “híbrido e multifuncional”, para referir-se ao que denominamos de polivalência de

alto nível. São professores, a maioria com mestrado e doutorado, que lecionam em cursos de níveis e modalidades variadas, chegando a lecionar até 7 (sete) disciplinas (Padilha, 2019) diferentes em um semestre letivo.

Ser docente nos Institutos Federais é um constante (re)inventar-se, é estar em constante processo de aprendizagem para além do que já é normal no exercício da profissão docente. O seu tempo pedagógico é tomado pela necessidade de pensar, planejar e organizar conteúdos e metodologias adequadas para cada nível e modalidade de ensino. O *(des)construir-se*³¹ é um movimento diário e rotineiro no cotidiano pedagógico na medida em que o docente se apresenta como professor do ensino superior pela manhã e, no contraturno, se despe de tal condição, desfaz temporariamente os elos com o conhecimento praticado e assume a postura de professor do ensino técnico, mobilizando outros elos, outros conhecimentos e outras metodologias. É um ser docente com características muito particulares e que é forjado nas vivências e tessituras acadêmicas, visto que não foi viabilizada nenhuma formação para atuarem como professor no contexto dos IFs. É uma situação extraordinária que escapa do que é ordinário no exercício da docência.

As tensões que marcam o exercício da docência nos IFs são, em alguma medida, intrínsecas ao fazer pedagógico dos professores pois são definidas em atos normativos como por exemplo a Lei 11.892/08 que estabelece os objetivos e finalidades dos Institutos Federais. Entre as finalidades que mais impactam no exercício da docência é a que define que os IFs ofertarão educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino. Esta finalidade encontra reforço nos objetivos que pormenorizam como será a oferta dos cursos de Formação Inicial e Continuada-FIC; dos cursos profissionalizantes de nível médio; dos cursos de educação superior e dos cursos de pós-graduação *lato e stricto*.

O documento de 2010, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica -SETEC-MEC, sobre os Institutos Federais, intitulado: *Um novo modelo em educação profissional: concepção e diretrizes*, ilustra, muito claramente, o olho do furacão³² no qual os professores são colocados a partir da proposta de organização curricular, veja:

[...] organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pósgraduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz que essa atuação acabe por sedimentar

³¹ O termo desconstruir não trata apenas de desconstruir-se enquanto problematização dos conceitos anteriormente construídos (DERRIDA, 1967), mas de lançar mão de outros conceitos para atuar com outros aprendentes em um outro nível de ensino.

³² Expressão usada para descrever uma situação problemática.

o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (Brasil, 2010, p. 27)

Pelo exposto no trecho do documento citado acima pode-se perceber que existe uma infinidade de responsabilidades sobre professor em razão do processo de verticalização e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tais ocupações, novas para a grande maioria dos professores, diversificam e ampliam suas atribuições, fato que foi confirmado na pesquisa em questão. É perceptível, neste estudo que os professores se sentem sobrecarregados, porém não se eximem de realizar as diversas atividades por entenderem que fazem parte do perfil docente dos IFs.

Silva e Melo (2018, p. 7) ao tratarem sobre os tensionamentos pelos quais passam os docentes dos IFs destacam que “[...] o trabalho desses docentes é marcado pela complexidade intrínseca à EPT, somada à heterogeneidade da educação superior”. Em consonância, Araújo e Mourão (2021, p. 9) ao discorrerem sobre a segunda fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, afirmam que a mesma construiu “[...] um novo formato de trabalho que, associado à hibridização institucional, leva à intensificação do trabalho docente nesse *locus*”.

Entretanto, os tensionamentos para os docentes dos IFs são distintos e vão além do que está prescrito nas políticas e nos atos normativos e dessa forma complexificam e intensificam mais ainda o trabalho. Em destaque pode-se mencionar as más condições de trabalho; ausência de formação específica; déficit de pessoal; produtividade, processos avaliativos, entre outros, são desafios que geram conflitos no e para o trabalho docente. Silva e Melo (2018, p. 8) apontam que as tensões vivenciadas pelos docentes são decorrentes de uma visão quantitativista. As autoras elucidam bem o clima de tensão ao qual os docentes são submetidos ao afirmarem que:

A busca incessante por alcance de metas e números tem quebrado a rotina IES e colocado os docentes à mercê da burocracia institucional, do produtivismo acadêmico, da pressão psicológica, da intensificação do trabalho e, na maioria das vezes, da frustração, já que o mesmo governo que lhes impõe metas não oferece as condições necessárias para alcançá-las, depois os avalia, responsabiliza e pune. (Silva & Melo, 2018, p. 8).

Este estudo constatou o ambiente de tensão que rodeia, interage e torna específico o trabalho docente nos IFs. Ao final dessa seção, os dados aqui apresentados revelaram, entre outros achados, que: a) os professores consideram a variedade de atividades que executam própria da docência nos IFs; b) a maioria dos docentes se sente sobrecarregada, mas desenvolve as atividades sem questionar pois entende que “no IF é assim”; c) para a maioria, as condições de trabalho são satisfatórias; d) consideram boas e/ou muito boas as condições de trabalho no desenvolvimento de atividades pedagógicas (65,9%,

89 de 135), atividades de pesquisa (54,1%, 73 de 135), atividades de extensão (62,2%, 84 de 135) e atividades de gestão (75,6%, 102 de 135). Porém, vale destacar que cerca de 30% (40 de 135), consideram as condições trabalho más ou péssimas; e) a maioria dos docentes (76 de 135) considera que a formação contínua ocorre de forma eventual não havendo uma frequência ou programação estabelecida; f) 86 de 135 docentes participantes afirmam que a contratação de professores não acompanha o processo de criação de novos cursos e/ou novos *campi*; g) os docentes são avaliados por produtividade tendo como itens a serem avaliados desde a publicação de artigos, até ao número de aulas ministradas; h) a pesquisa desenvolvida nos IFs é a pesquisa aplicada, o que intensifica o empreendedorismo acadêmico.

Portanto, fica evidente que ao aceitar as exigências postas pela lei, os professores acabam por se comprometer com a estrutura de funcionamento dos IFs onde a verticalização e a polivalência passam a fazer parte do exercício da docência e podem desencadear processos de precarização do trabalho. Com a obrigatoriedade da verticalização do ensino os docentes passam a ministrar aulas em todos os níveis de ensino, tendo esse estudo revelado que os níveis nos quais os docentes atuam simultaneamente são: no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, Subsequente e na Graduação. A produtividade, a eficácia e a eficiência são estratégias gerencialistas que, no caso dos IFs, impuseram à prática docente a verticalização transversalizada e a polivalência, agravadas pelo *déficit* de professores, pelas condições físicas insatisfatórias, e pelo processo acelerado e (des)regular que ocorre a expansão.

Conforme proposto a reflexão no início desse capítulo, há indicativo de processo de desconfiguração do trabalho docente nos IFs fruto do gerencialismo educacional e de suas estratégias mercadológicas que andam na direção da precarização, intensificação e flexibilização do trabalho docente através do controle e da regulação que conduzem o professor ao conformismo.

Pela discussão e análise empreendida até aqui é possível afirmar que a docência nessas instituições é marcada com peculiaridades e *modus operandi* específicos que só acontecem na prática docente dos Institutos Federais, destacamente a polivalência e a verticalização do ensino em níveis de educação profissional técnica e cursos de graduação e pós-graduação.

Conclusão

As principais mudanças de ordem econômica que pesam sobre o Brasil em tempos contemporâneos resultam dos ordenamentos da acumulação flexível do capital mundializado e da lógica das políticas de cunho neoliberal. Tais mudanças provocaram uma reorganização do trabalho caracterizando-o pela precariedade, flexibilização e pela desregulamentação (Antunes, 2004; Santos & Brandão, 2020; Vasapollo, 2006).

Os processos de precarização do trabalho, sob o espectro do mercado capitalista e das práticas educacionais mercantilistas e gerencialistas, submetem o docente a processos que tornam sua jornada desgastante, sobrecarregada e precarizada. O trabalho docente é aumentado em extensão e intensidade (Araújo & Mourão, 2021). O desmantelamento e a (des)configuração do trabalho docente é fruto das exigências da “Nova Gestão Pública” que implanta modelos de gestão fincados no gerencialismo, e necessariamente, provoca uma intensificação da precariedade, ao forjar adaptações segundo os preceitos da produtividade, eficácia, excelência e eficiência (Oliveira, 2012; Souza, 2017b). O trabalho regido pelos princípios da produtividade e da eliminação dos tempos mortos viabiliza adoecimento no ambiente de trabalho (Antunes, R. & Praun, 2015). As precárias condições de trabalho são efeitos das imposições advindas da reestruturação capitalista e acarretam a precarização, intensificação e flexibilização que fragilizam o trabalhador ficando este à mercê da gestão seja ela de qualquer natureza.

A criação e expansão dos IFs são sem dúvida um acontecimento histórico que marca a interiorização da educação pública, gratuita e de qualidade com oferta de cursos nos mais variados níveis, inclusive de graduação e pós-graduação. Entretanto, para além dos critérios técnicos envolvidos tanto na criação quanto na expansão, os aspectos políticos são bastante perceptíveis e por vezes são o que define a implementação de um novo IF e/ou de novos *campi*. Este fato muitas vezes interfere no planejamento e na gestão das instituições fazendo com que a criação e funcionamento do IF seja e esteja a serviço das demandas locais de acordo com o mercado de trabalho. Afora o exposto os IFs nascem para dar conta de formação de mão de obra para servir aos interesses do capital, e dessa forma se impõe, através de sua gestão e da carreira dos docentes de Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), um trabalho precarizado, intensificado e flexibilizado aos seus professores.

Os processos de precarização, intensificação e flexibilização ocorrem no trabalho docente de modo geral e para os professores da EBTT ainda é mais explícita evidenciada e escancarada. Com a criação dos Institutos Federais foi redimensionada a carreira dos professores de educação profissional, passando a ser obrigação destes lecionar em diversos níveis de ensino. A atuação dos docentes de EBTT nos Institutos Federais vai dos cursos de formação inicial e continuada, que não exige escolaridade para

frequentar, até aos cursos de pós-graduação em níveis de especialização, mestrado e doutorado. Para além de ter que lecionar em vários níveis de ensino, o professor dos IFs assume tarefas administrativas, pedagógicas, de gestão, de pesquisa e de extensão, e ainda atua em programas oficiais como PRONATEC, Mulheres Mil, ENACTUS e outros. O professor não é responsável unicamente pela sala de aula, mas por uma diversidade de atividades que extrapolam suas atribuições (Mancebo, 2007). O professor dos IFs é verdadeiramente “polivalente e multitarefa”, conforme a fala de Piozevan e Dal Ri (2019, p. 3).

Nos IFs a faceta de multitarefa se efetiva pela diversidade de tarefas que envolve novos e velhos afazeres. Tal qual em uma fábrica onde o funcionário pode ser responsabilizado por mais de uma tarefa, assim acontece com o professor em uma gestão educacional gerencialista e mantenedora dos interesses da elite capitalista e detentora do poder de comandar o presente e o futuro da educação através da interferência na definição das políticas públicas. O professor cuida do ensino, da pesquisa, da extensão, mas também é responsável por tarefas outras já mencionadas que acontecem fora da sala de aula. É também o principal responsável pelos resultados do ensino e das avaliações externas nas quais os alunos participam.

A polivalência ocorre também pelo excesso de tarefas, mas principalmente pelo fato de o professor lecionar em vários níveis de ensino, a chamada verticalização. Tudo isto causa uma sobrecarga de trabalho que compromete a saúde do trabalhador docente e provoca inclusive, adoecimento no ambiente de trabalho. Ao docente do IF, pela própria carreira de EBTT é imposto que este seja polivalente e multifuncional, sendo sua principal característica o ensino em todos os níveis de ensino, com exceção da educação infantil.

Caracterizando a intensificação do trabalho docente, os afazeres vão além do tempo de trabalho e invadem outras dimensões da vida dos professores sendo que todo esse uso irregular da força de trabalho serve aos interesses do capital, do mercado financeiro que mercantiliza e mercadoriza a educação e por consequente o trabalho dos professores. O bom professor tem que ser ágil, produtivo, eficiente, eficaz e principalmente flexível, ou seja, um faz tudo de alto nível. É exigido fazer mais com menos, desempenhar vários papéis e se comportar como qualquer trabalhador de qualquer indústria (Tardif, 2013).

Ao docente é exigido produzir, produzir e produzir, ainda que para isto lhe custe pedaços de sua vida que deveriam ser dedicados ao descanso e a vida pessoal. Aparentemente há uma máxima: produzir ou sumir. Sumir do lattes, do reconhecimento, da lista de pesquisadores, da vitrine que mostra os

melhores. Não produzir é deixar de ser visto, é perder a visibilidade, é anular-se diante de si, dos outros, do mundo.

Não é tarefa simples apresentar considerações conclusivas de um processo que ainda está em movimento, e do qual esta pesquisadora participa cotidianamente. Há um envolvimento pessoal com as questões em estudo. No entanto há um compromisso com a imparcialidade e a fidedignidade que possibilitam apresentar uma conclusão.

A análise correspondeu ao período que decorre da criação dos Institutos Federais, em 2008, ao ano em que foi realizada a pesquisa de campo, 2018.

As evidências encontradas no percurso investigativo resultam do objetivo de “explorar e compreender as condições de trabalho dos docentes que exercem suas atividades em um *campus*, de três IFs de estados diferentes, localizados na região nordeste, considerando os processos de reestruturação do capital e a política de expansão dos IFs” e podem assim serem enumeradas:

1. Os processos de reestruturação produtiva parecem ter influência sobre a criação dos IFs. Os Institutos foram criados dentro do requisito da contenção de gasto e da oferta de cursos aligeirados para atender as exigências de mercado. A contenção de gasto ocorre na medida em que são aproveitados a estrutura física de antigas instituições para sua composição e, principalmente, no aproveitamento da força de trabalho reestruturada sob os princípios gerencialistas do trabalho multifuncional e polivalente. Os cursos aligeirados se mostram principalmente nos de tecnologia, que são cursos de graduação com duração mais curta do que os bacharelados e com foco em formação técnica profissional com suposta indicação de isenção mais imediata no mercado de trabalho;
2. Fica claro que o trabalho docente nos Institutos Federais é precarizado, intensificado e flexibilizado e poder-se-ia dizer, desconfigurado, em decorrência da mercantilização da educação que mercadoriza o ensino e a atuação do professor, impondo-lhe a polivalência e a produtividade como sinônimo de existência. A variedade de atividades exercida pelo professor é um exercício diário que sobrecarrega e consome os tempos livres dos docentes. O ser docente torna-se um trabalho ampliado que abarca atribuições desde a gestão até o cuidado/assistência aos estudantes. A exigência de produtividade é algo imperativo. Produzir é dar visibilidade à atuação, é mostrar-se vivo e ativo no exercício da docência. O não produzir torna o exercício profissional docente

incompleto. O produzir aumenta o prestígio e o *status acadêmico*, dá destaque e garante reconhecimento;

3. Verificou-se que a verticalização dos cursos existente nos IFs impõe a polivalência no ensino. Polivalência essa que parece ser a que mais intensifica e flexibiliza o trabalho docente, tendo em vista que os docentes, em sua maioria, atuam em cursos FIC, no ensino médio integrado, em cursos profissionalizantes de nível técnico, em cursos de graduação (tecnólogo, bacharelado e licenciatura) e em cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado. Ficou evidenciado que existem casos em que o professor ministra aula em três níveis de ensino diferentes no mesmo dia. Este fato torna-se o principal diferencial de intensificação e flexibilização do trabalho docente nos IFs, se comparado a docentes de outras instituições de ensino, como as universidades, por exemplo. Ensinar em variados níveis de ensino, no mesmo dia ou não, é uma característica do docente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil;
4. É perceptível que não há um movimento, ou envolvimento, do docente no sentido de mudar a realidade. Parece haver um (con)formismo em se deixar levar enquanto sua capacidade intelectual e criativa é expropriadas e postas a serviço de interesses mercadológicos;
5. Por fim, parece haver uma atuação consensuada. Os docentes reconhecem a sobrecarga de trabalho, boa parte não se sente confortável com o exagero de atribuições que pesa sobre eles, tem dificuldade em ministrar aulas em níveis tão diferentes, mas aceitam porque segundo eles, é próprio das atribuições dos professores dos IFs. Uma evidência de que há consenso sobre a forma de atuação docente é que a maioria dos participantes da pesquisa concorda com o objetivo de criação dos IFs de “Tornar-se centro de excelência na oferta de educação básica, educação profissional e educação superior em todos os níveis de ensino (da EJA a pós-graduação)”.

Em suma, pode-se sinalizar que há processos de precarização, intensificação e flexibilização do trabalho docente nos Institutos Federais. Tais processos são motivados pelo acúmulo excessivo de novos e velhos afazeres, mas principalmente pela verticalização e polivalência no ensino.

Vale ressaltar que mesmo vivenciando a realidade de trabalho docente precarizado, os institutos são instituições de relevante importância para garantir à população uma educação pública, gratuita e de qualidade. Foi louvável, e continua sendo, a interiorização da educação de nível superior e de pós-

graduação. Os Institutos Federais, desde sua criação, movimentam-se, até onde a autonomia lhes permite, na contramão dos interesses do mercado, e se empenham em busca constante pela formação integral e pela educação de qualidade social. O importante é ter iniciado, ter saído do lugar em busca da utopia (Frigotto, 2008). É ter a consciência que o caminho se faz caminhando (Freire & Horton, 2003).

Referências

- Abilio, L. C. (2019). Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. *Psicoperspectivas*, v. 18, n. 3, nov. Retirado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242019000300041&script=sci_arttext
- Afonso, A. (2009). Avaliação educacional: regulação e emancipação. 4.ed. São Paulo:Corte.
- Afonso, A. J. (2010a). Avaliação educacional. In Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C., & Vieira, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação. CDROM.
- Afonso, A. J. (2010b). Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1137-1156, out.-dez. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/05.pdf>
- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, pp. 267-284, abr/jun. Retirado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcJrQkpqj/?lang=pt>
- Afonso, A. J. (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>.
- Afonso, A. J.(2012). Para uma conceptualização alternativa de accountability, em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr/jun. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200008&script=sci_abstract&lng=pt
- Afonso, A. J. (1998). Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal. (1985 – 1995). Portugal: IEP/CEEP/Universidade do Minho. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100014
- Alavarse, O., M. Machado, C., & Arcas, P. H. (2015). Articulação entre qualidade e gestão da educação: as avaliações externas dos estados em questão. *37ª Reunião nacional da Anped – 04 a 08 de outubro*, UFSC – Florianópolis. Retirado de www.anped.org.br/sites/default/files/trabalhos
- Alban, M. (1999). Automação flexível: o ocaso do taylorismo fordismo e a supremacia do toyotismo. *Organ. Soc.*, Salvador , v. 6, n. 15, p. 71-82, Aug. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92301999000200007
- Alves, G.A. P. (2008). A subjetividade às avessas: toyotismo e "captura" da subjetividade do trabalho pelo capital. *Cad. Psicol. Soc. Trab.*, São Paulo , v. 11, n. 2, pp. 223-239, dez. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>
- Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondessenovas formas de desigualdade social? *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*. n° 2. JAN/ABR. Retirado de <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/52>
- Antunes, F. (2020). Democratização, educação profissional e ensino secundário em Portugal (2005-2018): mudanças recentes e sentidos incertos. In Barros, R, Lima, P. G., & Azevedo, R.(Orgs.). *Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil: um balanço comparado de políticas [recurso eletrônico]* – Natal: IFRN. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68241/1/2020%20Democratiza%C3%A7%C3%A3o%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20ensino%20secund%C3%A1rio%20em%20Portugal%20%282005-2018%29.%20Rumos%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20form%20a%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20em%20Portugal%20e%20no%20Brasil.pdf>

- Antunes, F., & Peroni, V. (2017). Reformas do estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. *Revista Portuguesa em Educação*, 30(1), pp. 181-2016. Doi: 10.2181/rpe. 7399. CIEd – Universidade do Minho. Retirado de <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7399>
- Antunes, R. (1998). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Antunes, R., & Alves, Giovanni. (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, pp. 335-351, Aug. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>
- Antunes, R., & Praun L. (2015). A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n.123, pp. 407-427, jul./set. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n123/0101-6628-sssoc-123-0407.pdf>
- Apolinário, V. (2015). O volvismo/volvismo e a organização do trabalho industrial na Suécia: reflexões sobre a racionalização do trabalho. *Revista de Economia Regional, Urbana e do Trabalho*. v. 04, n. 2. Retirado de: <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/rerut/issue/view/71/Vald%C3%AAnia%20Apolin%C3%A1rio#:~:text=O%20VOLVO%C3%8DSMO%2FVOLVISMO%20E%20A%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20TRABALHO%20NA%20SU%C3%89CIA,1970%20e%201990%2C%20na%20Su%C3%A9cia> . Acesso em: 13 de maio de 2019.
- Apple, M. W. (1995). Trabalho docente. In Apple, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. pp. 31-77.
- Apolinário, F. (2011). *Dicionário de Metodologia Científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas. 295p.
- Araújo, E., Florambel, H. C. A. V., Jucá S. C. S. & Silva, S. A. (2019). Avanços da Educação Profissional no Brasil e sua subordinação histórica ao sistema capitalista. *Res., Soc. Dev.* Retirado de https://www.researchgate.net/publication/333584674_Avancos_da_Educacao_Profissional_no_Brasil_e_sua_subordinacao_historica_ao_sistema_capitalista
- Araújo, J. J. N., & Mourão, A. R. B. (2021). O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, e226325. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100709&lng=pt&nrm=iso&tling=pt#:~:text=Apontam%2Dse%20alguns%20elementos%20precarizantes,e%20a%20intensifica%C3%A7%C3%A3o%20do%20trabalho.&text=Dessa%20forma%2C%20nos%20IFs%2C%20o,torna%20a%20a%C3%A7%C3%A3o%20docente%20precarizada
- Araujo, J. P. F., & Antigo, M. F. (2016). Desemprego e qualificação da mão de obra no Brasil. *Rev. Econ. Contemp.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, pp. 308-335, Ago. Retirado de: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-98482016000200308&script=sci_abstract&tling=pt
- Araújo, R. C. (2019). Educação profissional: os descompassos entre a expansão do Instituto Federal e o mercado de trabalho no Piauí. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal de Uberlândia/MG. Retirado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26529>
- Arcary, V. (2015). Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica. Retirado de: <https://sinasefeifpr.wordpress.com/2015/12/27/uma-nota-sobre-os-institutos-federais-em-perspectiva-historica/>

- Azevedo, C. B., & Loureiro, M. R. (2003). Carreiras públicas em uma ordem democrática: entre os modelos burocráticos e gerencial. *Revista de Serviço Público – RSP*. Ano 54, n. 1; Jan-Mar. Retirado de <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/261>
- Azevedo, L. A., & Coan, M. (2013). O ensino profissional no Brasil: atender “os pobres e desvalidos da sorte” e incluí-los na sociedade de classes - uma ideologia que perpassa os séculos XX E XXI. Impresso. Issn: 1808 - 799X ano 11, nº 16.
- Azzi, S. (2005). Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org). *Saberes Pedagógicos e Atividades Docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, pp. 35-60.
- Baccin, E. V. C. (2018). Reconhecimento de saberes e competências no ensino básico, técnico e tecnológico: impactos sobre a carreira e o trabalho docente. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Retirado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193593>
- Ball, S. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem fronteira*, v. 6, n. 2, PP.10-32, Jul/Dez. Retirado de <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/2.pdf>
- Ball, S. J. (2002). Grandes políticas, um mundo pequeno. Introducción a uma perspectiva internacional em la políticas educativas. In Narodowski, M. (Org.). *Nuevas tendencias em políticas educativas: estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, 2002, pp. 103-128. Retirado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2092505>
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, pp. 1105-1126, Set/Dez. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400002&script=sci_abstract&lng=pt
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículos sem Fronteiras versão on line Retirado de <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres, Bruselas. Retirado de https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf
- Banco Mundial. (1994). La enseñanza superior – Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington. Retirado de <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/274211468321262162/la-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>
- Batista, P. N. (1994). O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. *Caderno Dívida Externa*, São Paulo, n. 6, set. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000491&pid=S0103-4014199600030000700063&lng=pt

- Bauer, A. (2008). Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. *RBPAAE* – v. 24, n.3, pp. 557-575, set/dez. Retirado de <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19272>
- Bedin, G. A., & Nielsson, J. G. (2013). A crise da década de 1970: observações sobre as ideias neoliberais e suas consequências. In Costa, L. C., Nogueira, V. M. R., & Silva, V. R. (Orgs.). *A política social na América do Sul: perspectivas e desafios no século XXI* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013, pp. 27-41. ISBN 978-85-7798-231-8. Retirado de: <http://books.scielo.org/id/rfv9p/pdf/costa-9788577982318-02.pdf>
- Benassuly, J. S. (2002). A Formação do professor reflexivo e inventivo. In Linhares, C., & Leal, M. C. (Orgs.). *Formação de professores - uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Editora Dp&A, Rio de Janeiro, 2002.
- Bertolin, J. C. G. (2011). Os Quase-Mercados Na Educação Superior: Dos Improváveis Mercados Perfeitamente Competitivos À Imprescindível Regulação Do Estado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V.37, N. 2, pp. 237-248, Mai/Ago. 2011. Retirado De https://Www.Scielo.Br/SciELO.Php?Pid=S1517-97022011000200002&Script=Sci_Abstract&Tlng=Pt
- Biavaschi, M. B. (2007). O Direito do Trabalho no Brasil 1930 - 1942: A Construção do Sujeito de Direitos Trabalhistas. São Paulo: LTr: Jutra - Associação Luso-Brasileira de Juristas do Trabalho.
- Bonamino, A. (2002). *Tempos de avaliação educacional*. Rio de Janeiro: Quartet. Retirado de <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/bonamino-a-tempos-de-avaliao-educacional-o-saeb-seus-agentes-refer-ncias-e-tend-ncias-rio-de-janeiro-quartet-2002->
- Boni, B. R. (2020). O Conceito de Trabalho em Currículos da Educação Profissional Técnica. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências – Bauru. *Dissertação de mestrado*. Retirado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192056#:~:text=Os%20documentos%20curriculares%20apontam%20para,ser%20ontol%C3%B3gico%2C%20hist%C3%B3rico%20e%20social>
- Brandão, C. R. (1985). *O que é educação?* 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Brasil. (1909). Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Retirado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1931). Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Retirado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>
- Brasil. (1937). Lei 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Retirado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=D%C3%A1%20nova%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20ao%20Minist%C3%A9rio%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Sa%C3%BAde%20P%C3%BAblica.&text=1%C2%BA%20O%20Ministerio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,Ministerio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Saude>
- Brasil. (1950). Lei 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Retirado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950->

- 1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Assegura%20aos%20estudantes%20que%20conclu%C3%ADrem,cient%C3%ADfico%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias
- Brasil. (1953). Lei 1.821/53. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Retirado de <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128789/lei-1821-53>
- Brasil. (1961). Lei 4.024/61. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a\)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos)
- Brasil. (1968). Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações prevista na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais e dá outras providências. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm
- Brasil. (1969). Decreto-Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm
- Brasil. (1971). Lei 5.692/71. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências, 11 de agosto de 1971. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm
- Brasil. (1996). Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (1997). Decreto n.º 2.208/97. Regulamenta o parágrafo 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 17 de abril de 1997. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm
- Brasil. (2000). Projeto Vivencial. Escola de Gestores. Mec. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/>
- Brasil. (2003). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório pedagógico. Brasília: MEC/INEP: ENEM 2003. Retirado de <http://portal.inep.gov.br/relatorios-pedagogicos>
- Brasil. (2004). Decreto n.º 5.154/04. Regulamenta o parágrafo 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 23 de julho de 2004. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm
- Brasil. (2005). Expansão da Rede Federal. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/expansao-da-rede-federal>
- Brasil. (2008a). Lei nº 11.784, de 22 de Setembro de 2008. Dispões sobre o Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm

- Brasil. (2008b). SETEC/MEC. 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm
- Brasil. (2009). Tribunal de contas da União. Relatório de auditoria operacional: Programa Universidade para Todos e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. Brasília, 2009.
- Brasil. (2010). MEC. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6691-if-concepcaoediretrizes>
- Brasil. (2012a). Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Retirado de <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/legislacao-e-atos-normativos-1/resolucoes-do-cne#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%206,%2FCEB%20n%C2%BA%2011%2F2012>
- Brasil. (2012b). Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal [...]. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm
- Brasil. (2019). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: Notas Estatísticas, Brasília, 2019.
- Brasil. (2020). Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Critérios de Julgamento de Comitês de Assessoramento. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC. Retirado de <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/composicao/comites-de-assessoramento>
- Braverman, H. (1987). Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara. Retirado de <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2018/08/Trabalho-e-For%C3%A7a-de-Trabalho.-Harry-Braverman.pdf>
- Bresser-Pereira, L. C. (2008). O modelo estrutural de gerência pública. *RAP* – Rio de Janeiro 42(2): 391-410, mar/abr. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122008000200009
- Brito, D. S., & Caldas, F. S. (2016). A evolução da carreira de magistério de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) nos institutos federais. *Revista brasileira da educação profissional tecnológica. RBEPT*, N. 10, Vol. 1. (impressa).
- Bueno, A. F. & Oliveira, R. A. (2009). Sistema Volvo de produção: uma evolução na manufatura automobilística ou uma tentativa fracassada de produção sociotécnica? In *XXIX Encontro Nacional de Engenharia de Produção: A Engenharia de Produção e o Desenvolvimento Sustentável: Integrando Tecnologia e Gestão*. Salvador, BA, Brasil, 06 a 09 de outubro. Retirado de: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2009_tn_sto_091_615_14658.pdf
- Campos, M. M., & Haddad, S. (2006). O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In Haddad, S., & Graciano, M. (Orgs). *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores Associados; Ação Educativa, pp. 95-125.

- Canclini, N. (1997). *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. São Paulo: Edusp.
- Cardoso, A. (2010). Uma utopia brasileira: Vargas e a construção do estado de bem-estar numa sociedade estruturalmente desigual. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 53, n. 4, pp. 775-819. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582010000400001
- Carvalho, C. H. A. (2007). Agenda neoliberal e a política para o ensino superior nos anos 90. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 21, pp. 83-101, maio./ago. Retirado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4561>
- Casassus, J. (2001). A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, pp.7-28, novembro. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>
- Cavalcanti, A. S. (2016). Permanências na mudança, identidades em questão: significados da docência entre formadores de professores de Educação em Ciências em um modelo educacional em construção. *Tese de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática* – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Retirado de <https://buscaintegrada.ufrj.br/EDS/Search?lookfor=Ensino+superior%2E+Did%C3%A1tica%2E+Desenvolvimento+profissional+do+professor&type=SU>
- Chauí. M. (2017). Avaliação irracional da pesquisa e eclipse da docência na USP, in *Dossiê "Produtivismo acadêmico" (ainda é) Tempo de Mudar*. Revista Adusp – Associação dos Docentes da USP. Secção Sindical do ANDES – SN – Maio – Nº 60, pp. 54 - 64. Retirado de <https://www.adusp.org.br/index.php/imprensa/revista-adusp/2872-maio-2017>
- Chaves, V. L. J. (2012). Educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva do trabalho. In Bertoldo, E., Moreira, L. A. L., & Jimenez, S. (Orgs.) *Trabalho, Educação e Formação Humana - Frente à necessidade histórica da revolução*. Inst. Lukács. São Paulo.
- Chesnais, F. (1995). A globalização e o curso do capitalismo de fim de século. *Campinas: Economia e Sociedade*, n.5.
- Chesnais, F. (2018). As dimensões financeiras do impasse do capitalismo: uma reflexão teórica do atual estágio do capitalismo financeiro a partir das ferramentas conceituais do marxismo. *Revista Movimento*; março. Retirado de <https://movimentorevista.com.br/2018/03/as-dimensoes-financeiras-do-impasse-do-capitalismo-mundializacao-do-capital-chesnais/>
- Chirinéa, A. M., & Barreiro, I. M. F. (2009). *Qualidade da Educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar*. Retirado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9254>
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (Orgs). *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 83-105.
- Ciavatta, M., & Ramos, M. (2011). Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p'. 27-41, jan./jun. Retirado de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Costa, D. D., & Ferreira, N. B. (2017). O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 22, n. 1, pp. 141-163, Apr. Retirado de http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000100141&lng=en&nrm=iso

- Costa, D. D., & Ferreira, N.B. (2017). O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas) [online]. 2017, v. 22, n. 1, pp. 141-163. Retirado de: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100008> ISSN 1982-5765. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100008>
- Costa, E. F. L. B. (2016). Trabalho e carreira docente nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. *Tese Doutorado*. Universidade Federal de São Carlos. Retirado de <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8847/TeseEFLBC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Costa, F. L. O. (2011). A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v.1, n.7. Retirado de <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/23683>
- Costa, P. L. A., & Marinho, R. J. A. (2018). Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: novos e velhos desafios. In Frigotto, G. (Org). *Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, pp. 295-306. E-book Retirado de https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A4ncia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf
- Costa, P. L. A. (2018). A educação do campo no contexto da implantação dos IFS no Estado do Rio de Janeiro. In Frigotto, G. (Org). *Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, pp. 151-204. E-book Retirado de https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A4ncia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf
- Costa, P. L. A., & Marinho, R. J. A. (2018). Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs. In Frigotto, G. (Org). *Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, pp. 63-81. E-book. Retirado de https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A4ncia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf
- Couto, M. R. (2018). Novas formas de intensificação do trabalho docente: um estudo sobre a implementação de políticas de regulação do trabalho do professor no ensino profissional. *Tese de doutorado* – Universidade Estadual de Campinas, SP. Retirado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/331740/1/Couto_MabelRocha_D.pdf
- Cruz, S. P. S., & Neto, J. B. (2012). A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, maio/ago. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000200008&script=sci_abstract&lng=pt
- Cunha, L. A. (2005). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2ª ed. Unesp. São Paulo.

- Cunha, M. I. (Org.). (2006). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Deluiz, N. (2001). O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. Rio de Janeiro, *Boletim Técnico do SENAC*, v.27, n.3, set/dez. Rio de Janeiro: SENAC. Retirado de <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/572>
- Demo, P. (2002). *Avaliação qualitativa*. 7.ed. Campinas: Autores Associados,.
- Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação, políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Editora Cortez.
- Dio, R. A. T. D. (1979). Prefácio à edição brasileira. In Campbell, D. T., & Stanley, J. C. *Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa*. São Paulo: EPU.
- Dourado, L. F. (2001). Reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 90. In Dourado, L. F., & Paro, V. H. (Orgs). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã.
- Dourado, L. F. (2002). Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80. Setembr, pp. 234-252. Campinas. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000012&script=sci_abstract&lng=pt
- Dourado, L. F., & Bueno, M. S. S. (2001). O público e o privado em educação. In: Gracindo, R. V., & Wittman, L. C. (Org.) *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil 1991 a 1997*. 1 ed. Campinas: Editora Autores Associados, v. 01, pp. 89-108. Retirado de https://download.inep.gov.br/download/comped/politica_gestao/texto_livro_anpae/Capitulo_IV.doc
- Druck, G. (2011). Trabalho, Precarização e Resistências: Novos E Velhos Desafios? *Caderno Crh*, Salvador, v. 24, v. Spe 01, p0. 37-57. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792011000400004&script=sci_abstract&lng=pt
- Duarte, N. (2011). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados.
- Dumènil, G., & Lévy, D. (2004). *Neoliberal dynamics: a new phase?* Paris: Cepremap.
- Escott, C. M. (2020). Educação Profissional e Tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação humana integral. *Revista de Educação Pública*, v. 29, pp.1-16, jan/dez. Retirado de <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11145>
- Esteve, J. Ml. (1991). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa, A. (Org.) *Profissão: Professor*. Porto: Porto Ed.
- Feitosa, T. S. (2010). As “reformas” do ensino profissionalizante de 1996 a 2006 na Escola Agrotécnica Federal de Crato Ceará: acomodação a legislação ou consciência da prática?. *Dissertação de mestrado*, Universidade federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Retirado de <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/tede/57>
- Fernandes, J. L. J. (2008). Implantação de projectos de desenvolvimento, desterritorialização e vulnerabilidade das populações: o caso da construção de barragens; In *Cuarto Encuentro Internacional sobre Pobreza, Convergencia y Desarrollo*, Eumed.Net; Universidad de Málaga; Espanha. Impreso.
- Fernandes, M. W. Formação continuada para os profissionais da educação: contribuição para saberes e fazeres nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dissertação de mestrado. Retirado de <https://repositorio.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/231>

- Ferreira, S. A., & Azevedo, R. (2020). Orientação profissional e formação humana integral na educação profissional técnica de nível médio. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 4, n° 1– Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica. Retirado de <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/488>
- Ferreira, S. L., Andrade, A., & Souza, F. E. C. (2018). Reflexões sobre a expansão dos Institutos Federais no Estado de São Paulo. *Jornal de Políticas Educacionais*. V.12, n.2. Janeiro. Retirado de <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/56622>
- Ferrer, W. M. H., & Rossignoli, M. (2016). Expansão do ensino superior e precarização do trabalho docente: o trabalho do “horista” no ensino privado. *Cad. Pes.*, São Luis, v.23, n. Especial, set/dez. Retirado de <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6204>
- Ferreti, C. J. (2014). As políticas de expansão do atendimento do ensino técnico e suas contraditórias consequências. In Rahme, M. M. F., Franco, M. A. M., & Dulci, L. C. (Org.). *Formação e políticas públicas na educação: tecnologias, aprendizagem, diversidade e inclusão*. Jundiaí: Paco Editorial, pp.45-64.
- Ferretti, C. J. (2003). A reforma do Ensino Médio: uma crítica em três níveis. In Barbosa, R. L. L. A Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP.
- Fiozeze, C. (2020). A gestão das IES privadas sem fins lucrativos diante dos tensionamentos da mercantilização da educação superior e o caso das universidades comunitárias regionais: a caminho do hibridismo? *Ver. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 101, n 257, p 79-98, jan/abr. Retirado de <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4356>
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Rev. Adm. Contemp.*, Curitiba, v. 5, n. spe, pp. 183-196. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552001000500010
- Floro, E. F. (2016). Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará. *Tese de doutorado*. Universidade Estadual Paulista. Retirado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141910>
- Floro, E. F. (2014). O trabalho docente e verticalização do ensino nos institutos federais. In *Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade*, EdUECE. Livro 3. Retirado de: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/356%200%20TRABALHO%20DOCENTE%20E%20VERTICALIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20ENSINO%20NOS%20INSTITUTOS%20FEDERAIS.pdf>
- Fonseca, P. C. D. (2015). Desenvolvimentismo: a construção do conceito. In Calixtre, A. B., Biancarelli, A. M., & Cintra, M. A. M. (Orgs.). *Presente e futuro do desenvolvimento brasileiro*. Brasília: IPEA.
- Fonseca, P. C. D., & Salomão, I. C. (2017). O sentido histórico do desenvolvimentismo e sua atualidade. *Rev. Econ.contemp.* núm. Esp. 2017: e172125, p. 1-20. Retirado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rec/article/view/22046>
- Fontes, V. (2017). Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. *Revista de Estudos Galegos*, n° 2, junho. Retirado de <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220/177#:~:text=0%20artigo%20assinala%20um%20novo,associados%20ao%20contrato%20de%20trabalho>
- Franco, D. S., & Ferraz, D. L. S. (2019). Uberização do trabalho e acumulação capitalista. *Cadernos EBAPE*, BR, v. 17, Edição Especial, Rio de Janeiro, nov. Impresso.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.

- Freitas, D. N. T. (2007). *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas, SP: Autores associados.
- Freitas, L. A. A. (2014). Sobre a Identidade profissional dos docentes da Educação Profissional técnica de nível médio – forma integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora. *Tese de Doutorado em Educação Ambiental*. Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande. Retirado de <http://repositorio.furg.br/handle/1/6023>
- Frigotto, G. (2015). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: gênese e indeterminação da identidade e campo de disputas. In Frigotto, G. (Coord.). *Ofertas formativas e características regionais: A Educação Básica de nível médio no Estado do Rio de Janeiro*. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPERJ em julho, pp. 85-99. (impresso). Retirado de <http://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=EstudosAndamento&Num=4>
- Frigotto, G. (2018). Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In Frigotto, G. (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Frigotto, G. (2018). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. In Frigotto, G. (Org.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Frigotto, G. (Org.) (1998). *Educação e crise no trabalho*. 2.ed. Petrópolis: Vozes,.
- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2006). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, pp.25-54.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005a). A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Nome da revista. Retirado de <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>
- Frigotto, G., & Ciavatta, M., & Ramos, M. (Orgs) (2005b). *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2013). Qualidade na educação: uma nova abordagem. Congresso de educação básica: qualidade na aprendizagem. COEB. Retirado de http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf
- Gajardo, M. (2000). *Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década*. Rio de Janeiro: Preal, jul., documento nº 15.
- Galvão A., Krein, J. D., Biavaschi, M. B. & Teixeira, M. O. (2017). Dossiê reforma trabalhista. Campinas, Cesit/ie/Unicamp. Retirado de <https://www.cesit.net.br/dossie-reforma-trabalhista/>
- Gamboa, S. S. (2013). *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas*. Chapecó: Argos.
- Gaulejac, V. (2011). A NGP: a nova gestão paradoxal. In Bendassolli, P. F., & Soboll, L. A. P. (Orgs). *Clínicas do trabalho: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, pp. 84-98-

- Geraldello, C. S. (Org.) (2015). *Medidas antidumping e política doméstica: o caso da citricultura estadunidense [online]*. São Paulo: Editora UNESP, 670 p. Retirado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138597>
- Giddens, A. (2001). *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto, Editora, 1995. p. 63-92.
- Giordano, C. V., Carvalho, F. L., Gonçalves, L. C., & Simões, F. A. N. (2021). Contribuição das práticas educacionais na educação profissional para a empregabilidade. *Educação em Revista*, Marília, v.22, n. 01, pp. 9-30. Retirado de <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10974>
- Gomes, A. M. (2008). As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: Macedo, D., Silva Jr, Jr, & Oliveira, J. F. (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, pp. 23-51.
- Gonçalves, C. L., & Almeida, L. A. A. (2019). Contextos de influências atuantes no desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos professores. *Educação: revista quadrimestral*. Retirado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29748>
- Gonçalves, C. M. (2007). *Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento*. *Sociologia*, Porto, v. 17, n. 1, pp.177-223.
- Gonzalez, F. E. (2020). Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), v.8, n.17, p.p 155-183, ago. Retirado de <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322>
- Gorender, J. (1997). Globalização, tecnologia e relações de trabalho. *Estud. av.*, São Paulo, v. 11, n. 29, pp. 311-361, Abr. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000100017
- Gorzoni, S. P., & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa* [online], São Paulo, v. 47, n. 166, pp. 1396-1413, out./dez. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401396&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=Os%20resultados%20mostraram%20que%20a,%C3%A0%20luz%20das%20demandas%20sociais
- Gouveia, F. P. S. (2016). A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. *Espaço e Economia Revista brasileira de geografia econômica* 9, Ano V, Número 9. Retirado de <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434>
- Guimarães, A. R., & Chaves, V. L. J. (2015). A intensificação do trabalho docente universitário: aceitações e resistências. *RBPAAE* – v.31, n. 567-586 set/dez. Retirado de <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/59914>
- Guimarães, A. R., & Farias, L. M. (2013). O trabalho docente no ensino superior: produtivismo acadêmico, intensificação e precarização. *VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: O desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação*. Retirado de <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais->

- eixo15-impasseosedesafiosdaspoliticadedeeducacao/otrabalhodocentenoensinosuperior-productivismoacademico-intensificacaoeprecarizacao.pdf
- Habermas, J. (2001). *A constelação pós-nacional, ensaios políticos*. Trad. Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Littera.
- Haesbaert, R. (2004). Território e Multiterritorialidade: um debate. *Geographia* n.17; Brasil. Retirado de <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Basil Blackwell Ltd. 108 Cowley Road, Oxford OX4 1JF, UK.
- Harvey, D. (1998). *Condição pós-moderna*. 7. ed. São Paulo: Loyola.
- Harvey, D. (2000). *Spaces of Hope*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Harvey, D. (2008). *O neoliberalismo história e implicações*. São Paulo: Loyola.
- Hatcher, R. (2006). Privatization and sponsorship: the re-agenting of the school system in England. *Journal of Education Policy*, London, v. 21, n. 5, pp. 599-619. Retirado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680930600866199>
- Heloani, R. (2006). *Organização do trabalho a administração: uma visão multidisciplinar*. 5. Ed. São Paulo: Cortez.
- Hirst, P., & Thompson, G. (1998). *Globalização em questão*. Trad. Wanda Caldeira Brant. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Horton, M., & Freire, P. (2003). *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hypólito, Á. M., & Gandin, L. A. (2013). Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. *Revista e-Currículo*, São Paulo, n.11, v. 02, agosto. Retirado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/16610/12461>
- Hypólito, Á. M., Vieira, J. S., & Pizzi, L. C. V. (2009). Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteira*, v. 9, pp. 100-112, jul/dez. Retirado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>
- Hypólito, Á. M. (2008). Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *RBPAE* – v. 24, n. 1, pp. 63-78, jan/abr. Retirado de <https://seer.ufrgs.br/rbpaef/article/view/19239>
- Ianni, O. (2001). *Teorias da globalização*. ed. 9. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 228p.
- Iguti, A. M. (2002). A traição nas relações de trabalho da universidade. *Interface – Comunic., Saúde, Educ*, v. 6, n.11, pp.89-104. Retirado de <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP>
- IPEA. (2010b). PNAD 2009: Primeiros Resultados. Situação da educação brasileira: avanços e problemas. Brasília, *Comunicado do IPEA* n. 66, novembro. Retirado de <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4406>
- Jacob, E. (1987). Qualitative Research Traditions: A Review. *Review of Educational Research*, [S.l.], v. 57, n. 1, pp. 1-50. Retirado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543057001001>

- Jedlicki, L. R., & Yancovic, M. P. (2010). Desprofissionalização docente. In Oliveira, D. A., Duarte, A.M. C., & Vieira, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM. Retirado de <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/400-1.pdf>
- Jordan, D. (2018). Contemporary Methodological Approaches to Qualitative Research: A Review of The Oxford Handbook of Qualitative Methods. *The Qualitative Report*, [S.l.], v. 23, n. 3, pp. 547-556. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/350718771_Contemporary_Methodological_Approaches_to_Qualitative_Research_A_Review_of_The_Oxford_Handbook_of_Qualitative_Methods
- Júnior, J. W., Schindwin, V. L. D. C., & Matos, L. A. L. (2018). O trabalho docente do professor EBTT: entre a exigência do capital e a possibilidade humana. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 3, pp. 1217–1232. Retirado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/11894/7863/35101#:~:text=Os%20dados%20apontam%20para%20a,ensino%20que%20podem%2C%20sobremaneira%2C%20intensificar>
- Keynes, J. M. (1964). *The general theory of employment, interest and money*. New York: HBJ Book.
- Kimura, P. R. O., França, R. C. R., Nascimento, I. P., & Coelho, W. N. B. (2012). Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. *Revista Reflexão e Ação*, Santa cruz, v.20, n. 1, pp. 09-23, jan/jun. Retirado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2547>
- Knechtel, M. R. (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes.
- Kosik, K. (1969). *A Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Krein, J. D. (2018). O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 30, n. 1. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ts/v30n1/1809-4554-ts-30-01-0077.pdf>
- Kuenzer, A. Z. (1999). As políticas de formação: a construção do professor sobranete. *Educação e Sociedade*. Campinas/SP, v. 20, n. 68, pp. 163-183. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300009&script=sci_abstract&tlng=pt
- Kuenzer, A. Z. (2007a). *Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal* (4 ed.) São Paulo: Cortez,. – (Coleção Questões da Nossa Época).
- Kuenzer, A. Z. (2007b). Da dualidade assumida á dualidade negada: o discurso da inclusão justifica a inclusão excludente . *Edc. Soc.*, Campinas, vol.28, n. 100 – Especial, pp.1153-1178. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300024&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=On%2Dline%20version%20ISSN%201678%2D4626&text=KUENZER%2C%20Acacia%20Zeneida.-,Da%20dualidade%20assumida%20%C3%A0%20dualidade%20negada%3A%20o%20discurso,flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20justifica%20a%20inclus%C3%A3o%20excludente
- Landim, V, & Borghi, R. F. (2010). Principios gerencialistas na educação pública e a atuação do professor coordenador. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 24–36, 2020. Retirado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12703#:~:text=Com%20base%20nos%20apontamentos%20realizados,d%C3%A9cada%20de%201990%20no%20Brasil>

- Leffa, V. J. (2006). Transdisciplinaridade no ensino de língua. A perspectiva das teorias da complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.6, n. 1, pp. 27-49. Retirado de <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>
- Leher, R., & Lopes, A. (2008). Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In Silva, J. R., & Mancebo, Deise (Orgs). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. São Paulo: Alínea. Retirado de <http://www.anped11.uerj.br/livrodoze.htm>
- Leher, R., Paolo, V., & Motta, V. C. (2017). Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. *Revista Germinal: Marxismo e educação em Debate*. v. 9, n°.1, pp. 14-24, abril. Retirado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792>
- Leite, J. L. (2017). Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. *Revista Katál*. Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 207-215, maio/ago. ISSN 1982-0259. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/rk/v20n2/1414-4980-rk-20-02-00207.pdf>
- Lesard, C. (2006). Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre Quebec e Canadá. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 143-163. Dez. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802017000200207&script=sci_abstract&tlng=pt
- Lievore, S. E. (2015). O trabalho docente e seu processo de intensificação: um estudo de caso. *37ª reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro*, UFSC – Florianópolis. Retirado de <https://anped.org.br/biblioteca/item/o-trabalho-docente-e-seu-processo-de-intensificacao-um-estudo-de-caso>
- Lima Filho, D. L. (2002). Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.02, p.269-301, jul/dez. Retirado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10379>
- Lima, J. M. B. (2010). Criação dos institutos federais: os impactos da negociação coletiva sobre o plano de carreira e cargos de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico. *LUME: repositório digital*. Retirado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/34513>
- Lima, K. R. S. (2011). O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *R. Katál*, Florianópolis, v. 14, n.1, pp. 86-94, jan/jun. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802011000100010&script=sci_abstract&tlng=pt
- Lima, L. (2002). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In Lima, L. & Afonso, A. (Eds). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. pp. 91-109, Porto: Afrontamento.
- Lima, L. C. (2006). A Europa procura uma nova educação de nível superior. In Almeida, F. J. (Org.). *O DNA da educação: legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas*. São Paulo: Instituto DNA Brasil, pp.63-67. Texto impresso.
- Lima, L. C. (2011). Políticas Educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Rio Claro*, SP, Brasil. Vol. 21, n. 38, pp. 1-18, out/dez-. Retirado de <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5262>
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N., & Catani, A. M. (2017). Processo de Bolonha e avaliação positivista da educação superior in DOSSIÊ “Produtivismo acadêmico” (ainda é) TEMPO DE MUDAR. *Revista Adusp – Associação dos Docentes da USP*. Secção Sindical do ANDES – SN – Maio– N° 60, pp. 26-45. Retirado de <https://www.adusp.org.br/index.php/imprensa/revista-adusp/2872-maio-2017>

- Lima, M. F. B., & Barreyro, G. B. (2018). Cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre um novo lócus de formação de professores. DOI: 10.21573/vol34n22018.80445. *RBPAAE* - v. 34, n. 2, pp. 501 - 521, mai./ago. Retirado de <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/80445>
- Lima, N. V. (2018). Saberes docentes: as políticas de reconhecimento de saberes dos professores da educação profissional. *Educação em Revista* Belo Horizonte, n. 34 e. 177334. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100119&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=CUNHA%2C%20Daisy%20Moreira.-,SABERES%20DOCENTES%3A%20AS%20POL%C3%8DTICAS%20DE%20RECONHECIMENTO%20DE%20SABERES%20DOS,DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PROFISSIONAL%20NO%20BRASIL.&text=Esta%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20objetiva%20discutir%20o,Ensino%20B%C3%A1sico%20T%C3%A9cnico%20e%20Tecnol%C3%B3gico
- Lobato, L. V. C. (2016). Políticas sociais e modelos de bem-estar social: fragilidades do caso brasileiro. *Saúde debate*, Rio de Janeiro, v. 40, n. spe, p. 87-97, Dez. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042016000500087&script=sci_abstract&tlng=pt
- Lopes, S. L. (2009). História e transformações do sindicalismo brasileiro. *Revista THEOMAI/THEOMAI JOURNAL*. N° 19. Retirado de <http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero19/ArtLopes.pdf>
- Loureiro, T. (2020). Trabalho, Subjetividade e identidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: análise de um caso sui generis. *Tese de Doutorado*. Universidade de São Carlos. Retirado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13315?show=full>
- Luz, Al. F., & Santin, J. R. (2010). As relações de trabalho e sua regulamentação no Brasil a partir da revolução de 1930. *História*, Franca, v. 29, n. 2, pp. 268-278, Dec. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742010000200015&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=SANTIN%2C%20Jana%3ADna%20Rigo.-,As%20rela%C3%A7%C3%B5es%20de%20trabalho%20e%20sua%20regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20no,partir%20da%20revolu%C3%A7%C3%A3o%20de%201930.&text=Insere%2Dse%20nessa%20perspectiva%20social,classe%20trabalhadora%20e%20o%20Estado
- Macedo, J. M., & Lamosa, R. (2015). A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, n. 20 julho/dezembro. Retirado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2288/229>
- Machado, A. R. (2007). Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In Guimarães, A. M. M, & Machado, A. R. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 77-97.
- Magalhães, G. L., & Castioni, R. (2019). Educação profissional no Brasil – expansão para quem? *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.27, n.105, p.732-754, out./dez.. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362019000400732&script=sci_abstract&tlng=pt
- Magalhães, S. M. O., & Souza, R. C. C. R. (2018). Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. *R. EDUC. Publi*. Cuiabá, v. 27, n. 64, pp. 17-40, jan./abr. Retirado de <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1702/pdf>
- Mancebo, D. (2007). Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 99, maio/ago. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a09v2899.pdf>

- Mancebo, Deise. (2010). Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), pp. 73-89. Retirado de <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13987>
- Mancebo, Deise. (2011). Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In Dal Rosso, S. (Org.). *Associativismo e sindicalismo em educação*. Brasília: paralelo 15. Retirado de <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/5613>
- Manfredi, S. M. (2003). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Marcelo, C. (2019). A identidade docente: constantes e desafios. Tradução: Cristina Antunes. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. For. Doc.*, Belo Horizonte, v. 01, pp. 109-131, ago./dez. Retirado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf
- Maroy, C., & Voisin, A. (2013). As Transformações Recentes das Políticas de Accountability na Educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul.-set. Retirado de <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101->
- Marx, K. (2010). *O Capital – crítica da economia política*. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant’Ana. – 37ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- McNally, D. (1999). Turbulence in the world economy. *Monthly Review*, New York, v. 51, n. 2, jun. 1999. Retirado de: <https://monthlyreview.org/1999/06/01/turbulence-in-the-world-economy/>
- Mejías, M. R. (2010). “Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual”, *Encuentro Nacional de Movimiento Pedagógico*, Colegio de profesores de Chile, Santiago de Chile, del 13 al 15 de enero. Texto impresso.
- Mello, G. N. (2002). *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez.
- Mészáros, I. (2009). *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Minayo, C. (2000). Entrevista sobre questões históricas e atuais do campo de saúde do trabalhador, por Jorge Machado. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, pp. 419-425. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232000000200014
- Montaño, C. E. (2002). O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. *Revista Lutas Sociais*, n. 8. Retirado de <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18912>
- Monteiro, A. R. (2015). *Profissão docente: profissionalidade e autorregulação*. São Paulo: Cortez.
- Monteiro, C. E., & Cruz, A. P. (2021). Um pouco da cronologia da criação do Campus Cajazeira. In Cruz, A. P. (Org.). *UMA HISTÓRIA DE TANTOS NÓS: memórias dos 25 anos do campus Cajazeiras*. Editora IFPB, João Pessoa.
- Moraes, G. H. (2016). Identidade da Escola Técnica vs. Vontade de Universidade – A formação da identidade dos Institutos Federais. *Tese de doutorado*. Universidade de Brasília Retirado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21409>
- Moreira, L. A. L. & Maceno, T. E. (2012). Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In Bertoldo, E., Moreira, L. A. L., & Jimenez, S. (Orgs.). *Trabalho, Educação e Formação Humana - Frente à necessidade histórica da revolução*. Inst. Lukács. São Paulo.

- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docentes: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p.793-812, out./dez. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>
- Morosini, M. V. G. C. (2016). Precarização do trabalho: particularidades no setor saúde brasileiro. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 14, supl. 1, pp. 5-7, Nov. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000400005
- Motta, V. C. (2007). Da ideologia do capital humano à ideologizado capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo. *Tese de Doutorado* defendida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,.
- Motta, V. C., & Andrade, M. C. P. (2020). Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. *Revista Desenvolvimento e Civilização*, v. 1, janeiro-junho. Retirado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/54751>
- Motta, V. C., & Andrade, M. C. P. (2020). O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. *Educação & Sociedade* [online, v. 41, e224423. Retirado de: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>. Epub 14 Set. ISSN 1678-4626.
- Motta, V. C., & Leher, R. (2017). Trabalho docente no contexto do retrocesso. RTPS – Ver. *Trabalho, Política e Sociedade*, vol. II, nº03, pp. 243-258, jul-dez. Retirado de <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/download/323/680>
- Moura, D. H. (2010). Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In Moll, J. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Neave, G. (2001). Reconsideración del estado avaliador. In Neave, G. *Educación Superior: Histórica e Política*. Barcelona: Gedisa, pp. 211-240.
- Neves, D. R., Nascimento, R. P., Felix Jr, M. S., Silva, F. A. & Andrade, R. O. B. (2018). Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library. *Cad. EBAPE*. BR, v. 16, nº 2, Rio de Janeiro, Abr./Jun. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512018000200318&script=sci_abstract&tlng=pt
- Neves, L. M. V. (1999). Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In Lesbaupin, I. (Org). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. Petrópolis, Vozes.
- Neves, M. W. (Org.). (2005). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã.
- Newman, J. & Clarke, J. (2012). Gerencialismo. *Educação Real*. Porto Alegre, v. 37, n. 2, pp.353-381, maio/agosto. Retirado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29472>
- Nogueira, M. O. G. (2008). O processo de profissionalização-desprofissionalização docente: a formação e o trabalho dos professores no Brasil. Retirado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/425_175.pdf
- Nogueira, S. M. Z., & Vieira, J. A. (2020). O ensino médio integrado á educação profissional, o currículo e a formação de professores: perspectivas. *Revista Cocar*. V.14, N. 28 jan/abr, pp. 341-358. Retirado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/425_175.pdf
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (2017). Em busca da liberdade nas universidades, é tempo de dizer “não” in DOSSIÊ “Produtivismo cadêmico” (ainda é) TEMPO DE MUDAR. *Revista Adusp – Associação dos Docentes da USP*. Secção Sindical do ANDES – SN – Maio – N° 60, pp. 46-53. Retirado de <https://www.adusp.org.br/index.php/imprensa/revista-adusp/2872-maio-2017>
- Nóvoa, J., & Balanco, P. (2013). O estágio último do capital: a crise e a dominação do capital financeiro no mundo. *Cad. CRH*, Salvador, v. 26, n. 67, p. 87-104, Apr. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792013000100007
- Ohmae, K. (1988). *Além das fronteiras nacionais: as empresas no século XXI: o Japão e o mundo*. São Paulo: Arteciência
- Ohmae, K. (1996). *O fim do Estado-Nação*. Rio de Janeiro: Campus.
- Oliveira, A. M.; Sieben, L., & Guimarães, A. A. (2018). A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista, de Ricardo Antunes e Geraldo Augusto Pinto. *EccoS-Ver. Cient.*, São Paulo, n. 47, pp. 459-462, set./dez. Retirado de https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca
- Oliveira, A. P. M. (2012). *Avaliação e Regulação da Educação: a prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. Brasília: Liber Livro.
- Oliveira, B. C. (2021). Verticalização e trabalho docente nos institutos federais [recurso eletrônico]. Campos dos Goytacases, RJ. *Essentia*. Retirado de <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/issue/view/265>
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n.89, pp. 1127-1144, Set./Dez. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>
- Oliveira, D. A. (2008). O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. *Revistas Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, pp. 29-39, jan./dez. Retirado de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/122>
- Oliveira, D. A. (2016). Profissão de professor. In Spazziani, M. L. (Org.). *Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp.
- Oliveira, D. A., & Duarte, A. (2011). *Políticas públicas e Educação: Regulação e conhecimento*. Editora Fino Trato, Belo Horizonte.
- Oliveira, R. (2006). *Agências multilaterais e a educação profissional brasileira*. Campinas: Editora Alínea.
- Oliveira, R. P. (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, pp. 739-760, out. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>
- Otranto, C. (2010). Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *Revista RETTA* (PPGEA/UFRRJ), Ano I, n.1, jan-jun, pp. 89-110. Retirado de <https://mapadatese.files.wordpress.com/2013/02/criac3a7c3a3o-e-implantac3a7c3a3o-dos-institutos-federais-cc3a9lia-otranto.pdf>
- Oyama, R. (2015). A morte da educação escolar pública. *Universidade e Sociedade*. ANDES-SN. pp. 6-17, fevereiro. Retirado de https://www.andes.org.br/img/midias/7642a1db844d305c70e26b4ee0b1a732_1548264588.pdf

- Pacheco, E. (2011). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional. *Fundação Snatilara*/Editora Moderna, Brasília/São Paulo. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>
- Padilha, R. F. S. J. (2019). A significação da docência EBTT á luz da teoria da atividade. *Tese de doutorado*, Universidade Tecnológica do Paraná -UTFPR. Retirado de https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4214/1/CT_PPGTE_D_Padilha%2C%20Rosana%20de%20F%20C%20A1tima%20Silveira%20Jammal_2019.pdf
- Palludeto, A. W. A., & Rossi, P. (2018). O capital fictício: revisitando uma categoria controversa. Texto para Discussão. Unicamp. Instituto de Economia, Campinas, n. 347, ago. Retirado de https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4214/1/CT_PPGTE_D_Padilha%2C%20Rosana%20de%20F%20C%20A1tima%20Silveira%20Jammal_2019.pdf
- Peratz, T. & Portelinha, A. M. S. (2020). A organização do trabalho pedagógico no Instituto Federal e as implicações para o trabalho docente. *Rev. Inter. Euc. Sup.* Campinas, SP, v.6, pp. 1-23. Retirado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655481>
- Perboni, Fabio. (2016). Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros. *Tese de (Doutorado em Educação)* – Faculdade de Ciências e tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP. Retirado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136441#:~:text=A%20pesquisa%20tem%20por%20objetivo,as%20principais%20tend%C3%AAs%20e%20as>
- Pereira, A. C. S. (2018). Profissionalidade e práticas pedagógicas: uma análise ao trabalho do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Dissertação de Mestrado*. Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. Retirado de <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4916/1/Ana%20Catarina%20da%20Silva%20Pereira.pdf>
- Pereira, C. W. S. (2017). Política e Concepção de formação de professores nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais. Vitória da Conquista. *Dissertação (Mestrado em Educação)*, UESB, Bahia. Texto Impresso.
- Pereira, M. J. A., & Camargo, A. M. M. (2020). O neoliberalismo e a privatização da educação: formação de professores e a relação entre as parcerias público-privadas. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 45, n.2 pp. 300-316, mai/ago. Retirado de <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61147>
- Peroni, V. (2009a). As parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional*. UTP. Jan./jun. Retirado de <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1920>
- Peroni, V. (2013). As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, pp. 234- 255, maio/ago. Retirado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>
- Peroni, V. (Org.) (2015). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos. Retirado de <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Livro-2015.pdf> . Acesso em 2 de dezembro de 2018.
- Peroni, V. M. V. (2008). A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In Adrião, T., & Peroni, V. *Público e privado na educação novos elementos para o debate*. São Paulo, Xamã.

- Peroni, V., & Lima, P. V. (2020). Políticas conservadoras e gerencialismo. *Práxis Educativas*, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, pp.1-20. Retirado de <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15344>
- Peroni, V., Oliveira, R. T. C., & Fernandes, M. D (2009). Estado e terceiro setor: as novas regulações entre público e privado na gestão da educação básica brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v.30, n. 108 pp. 761-778, out. Retirado de <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1920>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perucchi, V., & Muller, S. P. M. (2015). Características das atividades de pesquisa dos professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 20, n.44, pp. 73-88, set/dez. Retirado de <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/57182>
- Pioli, E. (2019). O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. *Revista Exitus*, Santarém/PA, vol. 9, nº 1, pp. 17-33, JAN/MAR. Retirado de <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/714>
- Piovezan, P. R., & Dal Ri, N. M. (2019). Flexibilização e intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.44, n. 2, e81355. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200602#:~:text=A%20flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20trabalho%20foi,e%20corrigir%20provas%20e%20trabalhos
- Pontes, F. R., Rostas, M. H. S. G., & Rostas, G. R. (2020). Recorte investigativo: precarização do trabalho e adoecimento do docente. *Revista Educar Mais*, 4(3), 722–737. Retirado de <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1931>
- Popkewitz, T, (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Porfírio, L. C., & Aranha, W. L. A. (2020). (Des)profissionalização e o professor não professor nas escolas estaduais paulista. *Intinerarius Refletionis -Revista Eletrônica de Graduação e Pós-Graduação em Educação*. V. 16, nº 2. Retirado de <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/61363>
- Proença-Lopes, L., & Assis Zarembo, F. (2013). O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 15 No, 21, pp. 283 - 304. Programa Todos pela Educação - PTE. Retirado de <https://www.todospelaeducacao.org.br>
- Quevedo, M. (2018). Verticalização nos IFs: Concepção(ões) e desafios. In Frigoto, G. (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro, editora EDUERJ; UERJ, LPP.
- Ramalho, B. I., Nunéz, I. B. & Gauthier, C. (2004). Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina.
- Ramos, K. M. C. (2010b). *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre as ações de atualização didático-pedagógica*. Porto: Universidade do Porto Editorial.
- Ramos, M. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo Integrado. In Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (Orgs). *Ensino Médio Integrado. Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.

- Ramos, M. N. (2010a). Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. *Educação & Realidade*. 35(1), pp. 65-85 jan/abr. Retirado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029>
- Ramos, M. N. (2014). História e política da educação profissional. [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos– Curitiba: Instituto Federal do Paraná. – (Coleção formação pedagógica; v. 5)
- Regattieri, M, & Castro, J. M. (2010). Ensino médio e educação profissional: desafios da integração. Brasília: UNESCO. Retirado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Errata_desafios_da_integracao_pagina%2025.pdf
- Rikowski, G. (2017). Privatização em educação e formas de mercadoria. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, pp. 393-413, jul./dez. Retirado de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/0>
- Rodrigues, A. B. G. C. (2016). Os processos identitários do professor: quais os sentidos atribuídos a suas práticas educativas e a sua formação profissional em universidades públicas e privadas do município de Aracaju/SE? *Tese de Doutorado em Educação*. Porto Alegre – RS: PUCRS. Retirado de <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7330>
- Rodrigues, I. S. (2016). Trajetórias Acadêmica e Profissional de Professores Licenciados do Campus Parnamirim (IFRN): Saberes e Práticas Docentes no Ensino Médio Integrado. Rio Grande no Norte. *Dissertação de mestrado* (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. IFRN, Natal+. Retirado de <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/793>
- RodrigueS, J. D. Z. (2018). Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de campinas/SP. *Tese de Doutorado*, Unicamp. Retirado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/357861>
- Rodrigues, M. L., & Limena, M. M. C. (Orgs.) (2006). *Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas*. Brasília: Liber Livros Editora, 175p.
- Rodrigues, M. M., & Medeiros, S. S. (2014). O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. *Revista educação em Questão*, Natal, v. 48, n. 34, pp. 216- 240, jan./abril. Retirado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5774/4598>
- Rodriguez, V. R., & Martins, L. G. A. (2005). As políticas de privatização e interiorização do Ensino Superior: Massificação ou Democratização da Educação Brasileira. *Revista de Educação*. Retirado de <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/793>
- Roldão, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.94-103, jan/abr. 2007. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Roldão, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, ano XI, v. 12, n. 13, pp. 105-126, jan./dez. 2005. Retirado de <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>
- Romanelli, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930 a 1973)*. 29ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- Sa, V., & Antunes, F. (2012). “Uma outra educação? Um lugar de exclusão? Sobre os Cursos de Educação e Formação na voz de alunos e professores”. In Thomé, N., & Almeida, M.L.P (Orgs.), *Educação. História e Política*.

- Uma Discussão sobre Processos Formativos e Socioculturais*. Campinas, SP, Mercado de Letras, pp. 57-99. Retirado de <https://cied.uminho.pt/pt/user/346?page=1>
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Saltman, K. (2010). *The gift of education: public education and venture philanthropy*. New York: Palgrave.
- Sandra Souza, Z. L., & Romualdo Oliveira, P. (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 84, pp.873-895, setembro. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302003000300007&lng=pt&nrm=iso&tling=pt
- Santos, A. F. T. (2004). Teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. *27ª Reunião da ANPED*. Retirado de <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/teoria-do-capital-intelectual-e-teoria-do-capital-humano-estado-capital-e-trabalho>
- Santos, A. F. T. (2012). *Pedagogia de mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI*. Rio de Janeiro: Ibis Libris.
- Santos, A. O., Gimenes, O. M., & Mariano, S. M. F. (2013). Avaliações Externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: Percepções e visões preliminares. *Revistas Encontro de Pesquisa em Educação*. Uberaba, v. 1, n. 1, pp. 38-50. Retirado de <http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/671>
- Santos, B. S. (2015). Da universidade a Pluriversidade: Reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior. *Revista Lusófona de Educação*, 31, pp. 201- 212. Retirado de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5388> .
- Santos, E. O. (2017). Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. Retirado de <http://www.anpae.org.br/simposio2011>. *Comunicações e Relatos*. Retirado de <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>
- Santos, L. N., & Brandão, J. B. (2021). Precarização do trabalho e adoecimento docente em contextos de multicampia: um estudo de caso sobre docentes substitutos da universidade do estado da Bahia- UNEB. *Revista Perspectiva*. Retirado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/70780>
- Santos, M. H. A., & Sordi, M. R. L. (2020). Docência universitária: um olhar sobre a constituição da profissionalidade docente de professores iniciantes. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v.20, n. 65, pp. 911-934, abr/jun. Retirado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26423#:~:text=Com%20base%20na%20an%C3%A1lise%20dos,apropri%C3%A7%C3%A3o%20e%20constru%C3%A7%C3%A3o%20no%20trabalho>
- Saviani, D. (2013). Epistemologias de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In Tello, C. *Epistemología de la política educativa*. Campinas: Mercado de letras, pp. 495-501.
- Schneider, M. P., & Rostirola, C. R. (2015). Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. *RBPAE*, v.31, n. 3, pp. 493-510, set/dez. Retirado de <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63790>
- Scholte, J. A. (2000). *Globalisation: a critical introduction*. Nova Iorque: St. Martin Press, Inc.

- Schwartzman, S. (2016). A reforma necessária do ensino médio: além de Gramsci. *Simon's Site*. Retirado de <https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=5560>
- Sguissardi, V. (2002). Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7, pp. 121-144, set./dez. Retirado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4912/4873>
- Sguissardi, V., & Silva Júnior, J. R. (2018). O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. 1ª edição eletrônica. *Navegando publicações*, Uberlândia, Minas Gerais. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/326240958_O_trabalho_intensificado_nas_federais_pos_graduacao_e_produtivismo_academico
- Shiroma, E; Campos, R. (2006). La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: Liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In Feldfeber, M., & Oliveira, D. (Ed.). *Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* pp. 221-237, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Shiroma, O. E., & Evangelista, O. (2004). A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, pp. 525-545, jul/dez. Retirado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9665/8886/28814>
- Silva Junior, J. R., & Sguissard, V. (2005). A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, maio/jun/jul/Agosto. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000200002&script=sci_abstract&lng=pt
- Silva Junior, J. R., & Sguissard, V. (2013). Universidade Pública Brasileira no Século XXI - Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones* – n. 23 – Junio, pp. 119-156. Retirado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539805007>
- Silva, A. S. (2020). O trabalho docente no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia: a subjetividade entre o desgaste mental e o adoecimento psíquico. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Goiás. Retirado de <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10989>
- Silva, M. A. (2018). Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. *Tese de Doutorado*, UFRJ. Retirado de <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/29380>
- Silva, M. V. (2012). Trabalho docente na América Latina: Desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais. *Revista Educação e Políticas em debate* – v. 2, n. 2 – jul/dez. Entrevista: Dalila Andrade de Oliveira e Álvaro Moreira Hypólito. Retirado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/21897>
- Silva, P. F., & Melo, S. D. G. (2018). O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e177066. Retirado de <https://www.scielo.br/j/ep/a/sbfW9Y3QnvZV9wmKNmTPKBq/?lang=pt>
- Silva, P. F., & Melo, S. D. G. (2018). O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e177066. Seção temática: Educação Superior. Retirado de <https://www.scielo.br/j/ep/a/sbfW9Y3QnvZV9wmKNmTPKBq/?lang=pt&format=pdf>

- Silveira, Z. S. (2008). Concepção de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico no governo FHC: resultado de um processo histórico. *Trabalho Necessário*, ano 6, n. 6, pp.1-45. Retirado de: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4633>
- Sobrinho, J. D. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sobrinho, J. D. (2002). Quase-mercado, Quase-educação, Quase-qualidade: tendências e Tensões na Educação Superior. *Revista da Avaliação da Educação Superior* v. 7, n. 1, UNISO. Retirado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1171>
- Souza, J. S. (2003). A “nova” cultura do trabalho e seus mecanismos de obtenção do consentimento operário: os fundamentos da nova pedagogia do capital. In Batista, R. L., & Araújo, R. (Orgs.). *Desafios do Trabalho – Capital e luta de classes*. Londrina: Práxis, Maringá: Massoni.
- Souza, J. S. (2016). Apresentação do dossiê: Reforma gerencial e novos desafios para a gestão do trabalho escolar. RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 1, n. 01, pp. 09- 20, julho – dez/2016. Retirado de <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/397>
- Souza, J. S. (2017a). Gerencialismo. In Segenreich, S. C. D. (Org.). *Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior: glossário*. Rio de Janeiro: Publit, pp. 54-58.
- Souza, J. S. (2017b). Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da (des)configuração do trabalho docente. *38ª reunião ANPED*. Retirado de http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sesoes_38anped_2017_4_desconfiguracao_do_trabalho_docente_texto_jose_dos_santos.pdf
- Souza, R. C. C. R. (2014). Qualidades Epistemológicas e Sociais na Formação, Profissionalização e Prática dos Professores. In Souza, R. C. C. R., & Magalhães, S. M. O. *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia: Kelps.
- Souza, R. C. C. R., & Magalhães, S. M. O. (Org.) (2014). Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In *Pesquisa sobre professores(as) métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Editora Puc-Goiás.
- Souza, R. C. C. R., & Magalhães, S. M. O. (2016a). Os discursos políticos e a produção acadêmica sobre formação: qualidade social ou qualidade mercadológica? In *Anais do VII Seminário Internacional - Valorización de la profesión y la formación docente: tendencias y desafíos contemporáneos para la ciudadanía y la inclusión*.
- Souza, R. C. C. R., & Magalhães, S. M. O. (2016b). *Formação, profissionalização e Trabalho docente em defesa da qualidade social da educação*. Campinas: Mercado de Letras.
- Souza, S. C. (2010). Mecanismos de quase-mercado na educação escolar pública brasileira. *Tese de Doutorado*. Universidade Estadual de São Paulo – UNESP. Retirado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104826>
- Souza, S. Z. L., & Oliveira, R. P. (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, setembro. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>
- Souza, S. Z. L., & Oliveira, R. P. (2010). Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, pp. 793-822, set/dez. 2010. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300007&script=sci_abstract&tlng=pt

- Souza, S. Z., & Oliveira, R. P. (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, pp. 873-895, setembro. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>
- Souza, T. R. A., & Souza, J. F. (2018). Formação profissional e perfil docente da educação profissional e tecnológica: um estudo no IFTM – campus Paracatu. *Holos*, ano 34, vol.03. Retirado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2916>
- Souza, V. R., & Mendes, M. A. C. (2017). Reflexões sobre avaliação institucional nos Institutos Federais: formação ou regulação? *3º Simpósio Avaliação da Educação Superior*. Florianópolis – SC – Brasil, 95 e 06 de setembro. Retirado de https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179394/101_00798%20-%20ok.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Stoffaës, C. (1991). *A crise da economia mundial*. Trad. Miguel Serras Pereira e João Faria. Lisboa: Dom Quixote.
- Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três passos para trás. *Educ. Soc., Campinas*, v.34, n. 123, pp.551-571, abr.-jun. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_abstract&tIng=pt
- Tello, C. (2013). Epistemologia de la política educativa. Campinas: Mercado de letras, pp. 495-501.
- Tomaney, J. (1996). A new paradigm of work organization and technology? In Amin, A. (Org.). *Post-Fordism*. Oxford: Blackwell, pp.157-194.
- Tuan, Y. (1980): *Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*, São Paulo: Difel; UERJ, vol.3 (5); Rio de Janeiro, Brasil.
- Tumolo, P. S. (2003). Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, pp. 159-178, Apr. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100007&script=sci_abstract&tIng=pt
- Uczak, L. H. (2014). O PREAL e as políticas de avaliação educacional para a América Latina. *Tese de doutorado*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre. Retirado de <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94732#:~:text=As%20recomenda%C3%A7%C3%B5es%20do%20PREAL%20para,a%20compara%C3%A7%C3%A3o%20entre%20os%20pa%C3%ADses>
- UNESCO (1991). Proyecto Principal de Education. Avances, limitaciones, obstáculos y desafios. Documento de trabajo /PROMEDLAC IV. Documento impresso.
- UNESCO-SANTIAGO. (1998). A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe (1987-1997). Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe, Chile, pp. 5-22. Retirado de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraDownload.do?select_action=&co_obra=68430&co_midia=2
- UNESCO-SANTIAGO. (2007). Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe, Unesco/Orealc, 138 p. Retirado de http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_educa_qualidade_assunto_dh.pdf

- Vasapollo, L. (2006). O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In Antunes, R. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo.
- Vasconcelos, P. F., Teles, M. F., Paiva, J. A. C., Vilela, A. B.A., & Yarid, S. D. (2021). Financiamento da pesquisa no Brasil nos últimos 10 anos. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 3, pp. 21258-21271, mar. Retirado de <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/25558/20348>
- Vasconcelos, R. A. F., & Amorim, M. L. (2018). Qualificação Profissional no Pronatec e as Demandas Do Neodesenvolvimentismo Lulu-Petista: formação voltada para a empregabilidade. *Revista Trabalho Necessário*, ano 16 – nº 30 Retirado de <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10090>
- Veloso, B. G., & Mill, D.(2019). Precarização do Trabalho docente na educação a distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. *Revista Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, pp. 11-132, jan/abr. Retirado de <https://periodicos.uff.br/index.php/edufoco/article/view/20005>
- Venco, S. & Sousa, F. (2021). O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade? Retirado de https://revistas.uam.es/reps/article/view/reps2021_6_1_006
- Vieira, L. (1999). Cidadania Global e Estado Nacional. *Dados* [online, vol.42, n.3, pp. 395-419. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581999000300001
- Vieira, M. M. M., & Bagnara, I. C. (2015). Formação de professores da América Latina no contexto do mundo globalizado. *Roteiro*, Joaçaba, v. 40, n. 2, pp. 437 – 460, jul/dez. Retirado de <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6716>
- Vogt, C. (2003). Indagações por um novo humanismo: o imperativo da ética num mundo pragmático. *Revista Pesquisa*, São Paulo, nº85, pp.58 -59, março. Retirado de <https://revistapesquisa.fapesp.br/indagacoes-por-um-novo-humanismo/>
- Webb Santos, J. S. (2021). Professores do ensino básico, técnico e tecnológico – EBTT: histórico e carreira do magistério federal. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, pp. 17578-17584 fev. Retirado de <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/25014>
- Weber, M. (1982). Burocracia. In Gerth, H., & Mills, C. W. (Orgs.). *Ensinos de sociologia*. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Werlang, A. C., & Viriato, E. O. (2012). O programa para reforma educacional na América Latina e caribe (PREAL) e a política de formação docente no Brasil na década de 1990. *IX ANPEDSUL*. Retirado de <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/download/52/42/#:~:text=A%20d%C3%A9cada%20de%201990%20foi,de%20reformas%20na%20C3%A1rea%20educacional>
- Werle, F. O. C. (2011). Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.19, n. 73, pp. 769-792, out./dez. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>
- Wood Jr, T. (1992). Fordismo, Toyotismo e Volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. *Rev. Adm. Empres.*, São Paulo , v. 32, n. 4, pp. 6-18, Oct. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901992000400002

Zanardi, G. S. (2013). Professor eventual e desprofissionalização da carreira docente. Simpósio: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Universidade Federal de Uberlândia. Retirado de: <http://www.eventos.ufu.br/9siepe>

Zolo, D. (2005). Do Direito Internacional ao Direito Cosmopolita: Observações críticas sobre Jürgen Habermas. *Revista de Ciências Sociais*. N. 22. Abril, pp. 49-66. Retirado de: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6576>

Apêndices

Apêndice 1 – Questionário aplicado aos docentes

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Inquérito por Questionário

Caríssimos(as),

Venho solicitar a V. Sra. o preenchimento deste questionário que faz parte de um projeto de investigação a apresentar à Universidade do Minho para obtenção do grau de doutora em Ciências da Educação. A tese de doutorado está sendo orientada pela professora Fátima Antunes da referida universidade.

A finalidade deste questionário é colher perspectivas e experiências dos professores dos Institutos Federais, sobre aspectos do cotidiano pedagógico e profissional relacionados com a temática do trabalho docente. Participar e responder às questões os fará refletir sobre sua prática docente e consequentemente gerar conhecimento a respeito da temática abordada.

O objetivo principal da pesquisa/investigação é compreender as condições de trabalho dos docentes considerando os processos de reestruturação capitalista e a política de expansão dos Institutos Federais.

Suas respostas são protegidas pelo anonimato e sigilo e os dados construídos somente serão usadas para fins acadêmicos e científicos. As instituições participantes também não serão identificadas de forma que nenhuma exposição e/ou constrangimento serão causados.

Teresinha de Sousa Feitosa
Doutoranda em Ciências da Educação

Com o máximo de zelo e sinceridade responda as questões a seguir.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Marque com um X a opção que representa a sua situação
<ul style="list-style-type: none"> • Gênero ()₁ Feminino ()₂ Masculino ()₃ Outro
<ul style="list-style-type: none"> • Idade ()₁ Até 25 anos ()₂ De 26 a 35anos ()₃ De 36 a 50 anos ()₄ Mais de 50 anos
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de graduação ()₁ Licenciatura ()₂ Bacharelado ()₃ Tecnólogo
<ul style="list-style-type: none"> • Titulação máxima ()₁ Graduação ()₂ Especialização ()₃ Mestrado ()₄ Doutorado
<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de serviço no Instituto Federal ()₁ Até 5 anos ()₂ De 6 a 10 anos ()₃ De 11 a 20 anos ()₄ Mais de 20 anos
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de vínculo com o Instituto Federal ()₁ Efetivo ()₂ Temporário ()₃ Substituto ()₄ Voluntário
<ul style="list-style-type: none"> • Regime de trabalho ()₁ 20 horas ()₂ 40 horas ()₃ 40 horas com DE

Questões Gerais

1. Os Institutos Federais foram criados a partir da junção de unidades de CEFETES, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais com a intenção de tornar-se centros de excelência na oferta de educação básica, educação profissional e educação superior em todos os níveis de ensino (da EJA a pós-graduação). Você concorda com esse objetivo dos Institutos Federais? Marque com um X a opção desejada.
- ()₁ Concordo totalmente
 ()₂ Concordo parcialmente
 ()₃ Discordo totalmente
 ()₄ Discordo parcialmente
 ()₅ Sem opinião

Justifique sua resposta: _____

2. Marque com X duas alternativas que você considera que justificam a criação dos Institutos Federais:
- ()₁ Ampliar a oferta de educação pública, gratuita e de qualidade;
 ()₂ Interiorizar a oferta de cursos superiores;
 ()₃ Atender as demandas de desenvolvimento econômico local e regional;
 ()₄ Fazer mais com menos na medida em que propõe a “otimização da infraestrutura, dos quadros de pessoal e dos recursos de gestão”;
 ()₅ Atender as demandas de formação profissional exigidas pelo mercado;
 ()₆ Outras razões:
 Quais? _____

3. Considerando a ampla expansão dos Institutos Federais que vem ocorrendo desde sua criação em 2008, você considera que a contratação de servidores docentes ocorre satisfatoriamente em relação a criação de novos *campi* e/ou de novos cursos?
- ()₁ Sim
 ()₂ Não

Questões sobre a docência

4. Informe, de acordo com sua carga horária semanal, o número de horas (de 60 min) que você dedica às seguintes atividades no *campus* em que você atua:
- Caso não tenha nenhuma hora destinada a alguma das atividades relacionadas abaixo, por favor, coloque 0 (zero) como resposta,
 - Se o tempo destinado for menor que uma hora, expresse em minutos.

ATIVIDADES	Nº DE HORAS
Aulas teóricas ₁	
Aulas práticas ₂	
Aulas em turmas Formação Inicial e Continuada ₃	
Aulas em turmas do PROEJA ₄	
Aulas em turmas do ensino médio integrado ao ensino técnico ₅	
Aulas em turmas do subsequente ₆	

Aulas em turmas de graduação ⁷	
Aulas em turmas de pós-graduação ⁸	
Orientação em pesquisas científicas (orientandos) ⁹	
Desenvolvimento de pesquisa (como pesquisador principal) ¹⁰	
Orientação de estágio ¹¹	
Programas e/ou projetos de extensão ¹²	
Reuniões pedagógicas ¹³	
Formação técnica e/ou pedagógica ¹⁴	
Reuniões administrativas ¹⁵	
Planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão ¹⁶	
Atendimento ao estudante ¹⁷	
Preenchimento de sistema acadêmico ¹⁸	
Função de chefia em departamentos, coordenações e setores ¹⁹	
Programas oficiais como PRONATEC, <i>mulheres mil</i> , <i>rede certific</i> , etc ²⁰	
Outras atividades não mencionadas acima ²¹	

5. Caso você tenha apresentado horas destinadas ao item “outras atividades não mencionadas”, por favor, mencione as atividades abaixo.

6. Considerando que você atua nos diversos níveis de ensino ofertado pelo *campus*, marque com X em quais deles você atua e/ou atuou no mesmo dia.

- ()₁ Cursos FIC;
 ()₂ PROEJA ;
 ()₃ Ensino médio integrado ao técnico;
 ()₄ Subsequente;
 ()₅ Graduação;
 ()₆ Pós-graduação.

7. Você concorda em ministrar aula em cursos de níveis diferentes e no mesmo dia?

- ()₁ Concordo, não tenho dificuldade;
 ()₂ Concordo, mas tenho dificuldade;
 ()₃ Não concordo, tenho dificuldade, mas ministro porque é uma prática recorrente nos Institutos;
 ()₄ Não concordo e me recuso a ministrar aulas em diferentes níveis de ensino no mesmo dia.

8. Considerando que você desenvolva várias atividades além das aulas ministradas, você as considera próprias do exercício da docência?

- ()₁ Sim
 ()₂ Não

Se tiver marcado NÃO, quais as atividades que você desenvolve e que não as considera próprias do exercício da docência?

9. Tendo em conta a diversidade de atividades desenvolvidas (aulas, pesquisa, extensão, orientações, reuniões, coordenações, tarefas burocráticas, assistência ao estudante, etc.), como você define suas condições de trabalho?
- ()₁ Excelentes
 - ()₂ Muito boas
 - ()₃ Boas
 - ()₄ Más
 - ()₅ Péssimas
10. Que tipo de pesquisa você desenvolve enquanto docente do Instituto?
- ()₁ Básica
 - ()₂ Aplicada
 - ()₃ Não desenvolvo pesquisa
- Caso tenha marcado “não desenvolvo pesquisa” pular para a questão 12.
11. O tipo de pesquisa que você desenvolve:
- ()₁ Está definido nos editais publicados pelo Instituto;
 - ()₂ É fruto de orientação da gestão máxima no sentido de participar somente de editais que contemplem um ou outro tipo de pesquisa;
 - ()₃ É opção de cada docente pesquisador.
12. Na condição de docente, você é avaliado (formal e/ou informalmente) por sua produtividade?
- ()₁ Sim
 - ()₂ Não
 - ()₃ Às vezes
13. Caso tenha marcado SIM ou AS VEZES na questão 12, marque os cinco principais itens que, em sua opinião, caracterizam uma boa produtividade docente.
- ()₁ Publicação de artigos revistas e periódicos com Qualis B1 ou superior;
 - ()₂ Publicação de livros e/ou capítulos de livros
 - ()₃ Aprovação de projetos de pesquisa com financiamento;
 - ()₄ Participação em eventos com apresentação de trabalhos;
 - ()₅ Participação em projetos de extensão;
 - ()₆ Coordenador/editor de revistas;
 - ()₇ Orientação de trabalhos de conclusão de cursos, dissertações e teses;
 - ()₈ Número de aulas ministradas;
 - ()₉ Outros
- Enquanto docente, qual a sua opinião sobre o estímulo a melhorar índices de produtividade? Marque com um X até três alternativas que são, ou podem ser, efeitos da melhoria dos índices de produtividade docente.
- ()₁ Melhorar as condições de competitividade do estudante agregando qualidade ao ensino;
 - ()₂ Difundir a instituição como espaço de produção de conhecimento e centro de excelência;
 - ()₃ Oferecer destaque ao docente sobre sua eficiência e competência como docente pesquisador;
 - ()₄ Responder as exigências do mercado com relação a formação de mão de obra qualificada;
 - ()₅ Qualificar o docente para corresponder aos processos de avaliação aos quais é submetido.
 - ()₆ Concordo com todas as alternativas

- ()₇ Discordo de todas as alternativas
14. Em relação à diversidade de atividades no exercício da docência, considerando:
- Aulas ministradas dos cursos Formação Inicial e Continuada a pós-graduação;
 - Desenvolvimento de pesquisa e extensão;
 - Atribuições administrativas;
 - Atendimento ao estudante;
 - Funções burocráticas;
 - Exigências de produtividade com publicações em periódicos de alto conceito.
- Qual o seu sentimento?**
- ()₁ Aceito, está de acordo com as atribuições do docente dos IFs;
- ()₂ Aceito, mas me sinto sobrecarregado e tenho consciência que excedem as atribuições do docente dos IFs;
- ()₃ Não aceito, me sinto sobrecarregado, mas desenvolvo sem me opor por ser a realidade nos IFs;
- ()₄ Não aceito, não desenvolvo e me oponho questionando e argumentando.
15. Caso tenha marcado a última opção da questão anterior, como você se manifesta?
- ()₁ individualmente;
- ()₂ coletivamente através do órgãos representativos de classe.
16. Considerando a realização de tarefas diversificadas, o ritmo acelerado e a tendência de adaptabilidade às condições de trabalho disponíveis, como você se sente emocional e psicologicamente?
- ()₁ Excelente
- ()₂ Muito bem
- ()₃ Bem
- ()₄ Mal
- ()₅ Péssimo(a)
17. Você compreende a formação continuada como forma de enriquecer e melhorar as condições de trabalho do docente?
- ()₁ Sim
- ()₂ Nem sempre
- ()₃ Não
18. Com que frequência participa de formação continuada?
- ()₁ Semanalmente
- ()₂ Quinzenalmente
- ()₃ Mensalmente
- ()₄ Semestralmente
- ()₅ Anualmente
- ()₆ Não há frequência estabelecida, ocorre ocasionalmente
- ()₇ Não há formação continuada
19. Como você avalia suas condições de trabalho no que diz respeito as estruturas físicas disponíveis para suas atividades enquanto docente?
- Marque E (para Excelente), MB (para Muito Boas), B (para Boas), M (para Más) e P (para Péssimas).

- ()₁ Atividades pedagógicas (salas de aula e laboratórios e unidades de produção no caso das escolas que dos setor de agropecuária)
- ()₂ Atividades de pesquisa (equipamentos, gabinetes individuais, transportes e laboratórios)
- ()₃ Atividades extensão (salas de aula, laboratórios, transportes e auditórios)
- ()₄ Atividades de gestão (auditórios, salas de reuniões, salas de coordenação)

20 – Marque com um X a alternativa que define sua forma de ingresso no IF.

Forma de ingresso	Vaga resultante de aposentadoria ou afastamento	Vaga criada em decorrência da expansão do IFs
Substituto		
Temporário		
Voluntário		
Efetivo		

21. Se sua condição de **professor substituto, temporário ou voluntário**, marque SIM ou NÃO nas alternativas abaixo.

CONDIÇÕES DE TRABALHO	SIM	NÃO
Executa atribuições, funções ou encargos não previstos no contrato. ¹		
Foi nomeado para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança. ²		
Existe vínculo institucional e inclusão no plano de carreira docente. ³		
Recebe remuneração equivalente aos professores efetivos. ⁴		
Desenvolve atividades de ensino. ⁶		
Desenvolve atividades de pesquisa. ⁷		
Desenvolve atividades de extensão. ⁸		
Atua em níveis e modalidades de ensino diversificado (FIC, Técnico e Graduação). ⁹		
Participa de Comissões e /ou grupos de Trabalho. ¹⁰		
Participa de processo eletivo e/ou de consulta para cargos de diretor e/ou Reitor. ¹¹		
Desenvolve atividades de assistência ao educando. ¹²		
Tem como direito a contagem do tempo de serviço prestado ao IF. ¹³		
Participa da definição de seus horários. ¹⁴		
Ministra aulas que não são diretamente relacionadas com sua área formação. ¹⁵		
Tem carga-horária excessiva ao regime de trabalho. ¹⁶		
Tem gabinete e/ou mesa de trabalho. ¹⁷		
Sofre exigência de mesma dedicação que os colegas que têm DE. ¹⁸		
Já sofreu injustiça no ambiente de trabalho. ¹⁹		
Reivindica seus direitos no caso de abuso e injustiça. ²⁰		
Tem o sentimento de ser uma subclasse. ²¹		

Grata pela atenção e disposição.

_____, ____/____/2018

Apêndice 2 – Roteiro da entrevista à equipe pedagógica



Universidade do Minho
Instituto de Educação

ROTEIRO ENTREVISTA EQUIPE PEDAGÓGICA

Caríssimos(as),

Venho solicitar a V. Sra. a participação nesta entrevista que faz parte de um projeto de investigação a apresentar à Universidade do Minho para obtenção do grau de doutora em Ciências da Educação. A tese de doutorado está sendo orientada pela professora Fátima Antunes, professora da referida universidade.

A finalidade desta entrevista é colher perspectivas da equipe pedagógica dos Institutos Federais, sobre aspectos do cotidiano pedagógico relacionados com a temática trabalho docente. Participar e responder as questões os fará refletir sobre o trabalho pedagógico e consequentemente gerar conhecimento a respeito da temática abordada.

O objetivo principal da pesquisa é compreender as condições de trabalho dos docentes considerando os processos de reestruturação capitalista e a política de expansão dos Institutos Federais.

Suas respostas são protegidas pelo anonimato e pelo sigilo e somente serão usadas para fins acadêmicos e científicos deste projeto de pesquisa. As instituições participantes também não serão identificadas de forma que nenhuma exposição e/ou constrangimento serão causados.

Teresinha de Sousa Feitosa
Doutoranda em Ciências da Educação

1. Qual sua formação e função que exerce no Instituto?
2. Há quanto tempo trabalha na equipe pedagógica do Instituto?
3. Quantos servidores(as) compõem a equipe pedagógica?
4. Fale um pouco sobre sua rotina de trabalho na coordenação pedagógica destacando o número de alunos, professores e cursos ofertados.
5. Você considera que o número de professores é suficiente para a demanda dos cursos existentes? Porquê?
6. Qual/quais os regimes de trabalho dos professores?
7. Existem professores substitutos, temporários e voluntários? Em que condições são contratados?
8. Considerando a forma de contratação e o regime de horas, existe diferença de desempenho dos professores?
9. De que forma é composto o quadro de professores para abertura de novos cursos?
10. Como é feita a organização do trabalho pedagógico em relação a distribuição da carga horária semanal dos professores?
11. Como é interpretada e aplicada a legislação sobre a distribuição da carga horária docente? Sente falta de uma legislação complementar? Porquê?
12. Como é feita a lotação dos professores? Quais os principais critérios?
13. Em média, quantas disciplinas cada professor leciona? Qual o número máximo de disciplinas já lecionado no mesmo período letivo?
14. O campus oferta cursos em diferentes níveis de ensino? Quais cursos e em que níveis?

15. Existem professores que lecionam em diferentes níveis de ensino no mesmo dia? Qual sua opinião sobre isso?
16. Além das atividades de ensino, que outros elementos compõem a carga horária semanal do professor?
17. Como são organizados os encontros/reuniões pedagógicos? O que a priori consta na pauta dos encontros pedagógicos?
18. Como a equipe pedagógica faz o acompanhamento/assessoramento ao professor no exercício de suas atribuições?
19. Existem processos avaliativos sobre o desempenho dos professores? A equipe pedagógica participa desses processos? Que critérios são considerados na avaliação dos professores?
20. Existe uma política de formação continuada para os professores? De que forma é executada?
21. O professor é incentivado a ser produtivo? De que forma? O que o professor produz?
22. Em sua opinião, existem atividades desenvolvidas pelos professores que excedem suas atribuições enquanto docente?
23. Fale um pouco sobre as condições de trabalho do professor.
24. Quais as principais queixas dos professores?

Grata pela atenção e disponibilidade.

_____, ___/___/2018