

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA MARIA FONSÊCA GENTIL

**TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
(IFTM): *Campus* Uberaba 2009 a 2013**

UBERABA – MG  
2015

ANA MARIA FONSÊCA GENTIL

**TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
(IFTM): *Campus Uberaba* 2009 a 2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

G289t      Gentil, Ana Maria Fonsêca.  
Trabalho Docente no Instituto Federal do Triângulo Mineiro  
(IFTM): *Campus* Uberaba 2009 a 2013 / Ana Maria Fonsêca Gentil.  
– Uberaba, 2015.  
112 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de  
Mestrado em Educação, 2015.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Sálua Cecílio.

1. Ensino profissional. 2. Políticas públicas. I. Universidade de  
Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 370.113

Ana Maria Fonsêca Gentil

**TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
(IFTM): *Campus* Uberaba 2009 a 2013**

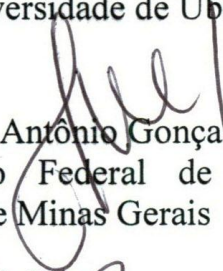
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 20/08/2015


**BANCA EXAMINADORA**



Prof.ª Dr.ª Sálua Cecílio (Orientadora)  
UNIUBE-Universidade de Uberaba



Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves  
CEFET-Centro Federal de Educação  
Tecnológica de Minas Gerais



Prof.ª Dr.ª Luciana Beatriz de Oliveira Bar  
de Carvalho  
UNIUBE-Universidade de Uberaba

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e fortaleza do dia a dia.

Aos meus pais, especialmente à minha mãe, que não mediu esforços para me oportunizar a educação escolar, e aos irmãos por acreditarem sempre que posso ir mais longe.

À minha menina Sophia, fonte de conhecimento, luz e inspiração, por entender e aceitar os momentos de minha ausência (física).

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sálua Cecílio, pelo acolhimento, paciência, compreensão, respeito ao meu tempo e pela forma como conduziu seus trabalhos sempre com muita ética, retidão, critério e compromisso.

Ao Renant, pelo companheirismo, cumplicidade e apoio incondicional em todos os momentos de nossas vidas em comum.

Ao Prof. Dr. Irlen Antonio Gonçalves e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Beatriz Bar de Carvalho por participarem da banca.

Ao Prof. Dr. Luiz Alberto Rezende e demais colegas da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) pelo incentivo, confiança, apoio e aprendizado ao longo desses anos de trabalho juntos.

Às minhas amigas pelo carinho, suporte e incentivo fundamentais para que eu me dedicasse aos estudos.

Aos colegas de mestrado da turma 10 e aos professores, especialmente ao Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aura Aidar e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valeska Guimarães Resende pela convivência ao longo desses últimos meses e pelos momentos leves, descontraídos e de apoio.

*[...]Seu sonho é sua vida  
E vida é trabalho  
E sem o seu trabalho  
O homem não tem honra  
E sem a sua honra  
Se morre, se mata.*

Gonzaguinha

## RESUMO

GENTIL, Ana Maria Fonsêca. **TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM): *Campus Uberaba 2009 a 2013***, 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. MG, 2015.

A docência na educação profissional e tecnológica (EPT) é uma temática ainda pouco pesquisada. Nesse sentido, esta pesquisa trata do trabalho docente no contexto da educação profissional e tecnológica e sua inter-relação com as políticas públicas educacionais. Vincula-se à linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processos Ensino-aprendizagem e integra o projeto de pesquisa intitulado Organização e condições do trabalho docente no ensino superior e subjetividade de professores no capitalismo flexível. O objetivo é compreender as implicações das transformações ocorridas no trabalho docente, a partir da transformação do CEFET-UBERABA em IFTM, Lei nº 11.892/2008. De natureza qualitativa, a metodologia incluiu pesquisa bibliográfica, mediante levantamento eletrônico de artigos na base de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e leitura de livros; pesquisa documental em documentos institucionais e legislação pertinente à temática e pesquisa de campo realizada na referida instituição de ensino com a participação de 13 professores que responderam a um questionário com questões abertas e fechadas. O referencial teórico orientou-se pelas contribuições de Marx (1964; 1971); Frigotto (2010); Frigotto e Ciavatta (2006); Frigotto et al (2005); Otranto e Pamplona (2008); Otranto (2011); Nascimento (2007); Oliveira (2003b); Machado (2011); Oliveira (2004a, 2013a); Bardin (1977, 2011); Franco (2012); Trivinhos (2008) e Minayo (2007). Os resultados obtidos sugerem que a atual configuração da instituição representa um grande desafio não só para os docentes, como para toda comunidade acadêmica. Para muitos, ainda não há clareza quanto ao papel e aos objetivos da instituição, enquanto IF. Os professores manifestaram dificuldade em lidar com a verticalização do ensino. Porém, apesar das dificuldades apontadas, em geral, estão satisfeitos com a transformação em IF, pois para eles, isso representa o acesso de um maior número de alunos e abertura de concursos e novos postos de trabalho. Espera-se colaborar com estudos que favoreçam as reflexões em torno da temática e da necessidade de se discutir e pesquisar sobre o trabalho desse docente em particular. Esta pesquisa será relevante porque dela poderão advir benefícios tais como debates e discussões acerca do trabalho docente no contexto da educação profissional e tecnológica, contribuindo assim para ampliar as referências bibliográficas sobre o fenômeno estudado - e ainda pouco pesquisado – a partir da socialização das análises finais dos dados coletados por esta pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Trabalho docente. Políticas públicas educacionais.

## ABSTRACT

GENTIL, Ana Maria Fonsêca. **TEACHING WORK IN THE FEDERAL INSTITUTE OF TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM): Uberaba Campus 2009 to 2013**, 2015. 112f. Master Thesis (Master's degree in Education) – University of Uberaba. MG, 2015.

The teaching in the professional and technological education (EPT) is still a shortly researched topic. In this sense, this research is about the teaching work in the professional and technological education context and its interrelation with the educational public policies. It is linked to the line of research Professional Development, Teaching Work and Teaching-learning Processes and integrates the research project entitled Organization and teaching work conditions in the higher education and the subjectivity of the teachers in the flexible capitalism. This work aims to comprehend the implications of the occurred transformations in the teaching work, the transformation from CEFET- UBERABA into IFTM, Lei nº 11.892/2008. The qualitative methodology includes bibliographic research, through electronic survey of articles in the database Scientific Electronic Library Online (SCIELO) and in the periodical portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), as well as the reading of books; Documentary research in institutional documents and legislation pertinent to the topic, and research field held in the referred teaching institution with the participation of 13 teachers which have answered a questionnaire containing open and closed questions. The theoretical framework has oriented itself by the contributions of Marx (1964; 1971); Frigotto (2010); Frigotto e Ciavatta (2006); Frigotto et al (2005); Otranto and Pamplona (2008); Otranto (2011); Nascimento (2007); (2003b); Machado (2011); Oliveira (2004a, 2013a); Bardin (1977, 2011); Franco (2012); Trivinõs (2008); Minayo (2007). The obtained results show that the current configuration of the institution represents a huge challenge not only for the teachers, but for all the academic community. For many, it is not clear yet what are the role and the objectives of the institution as a Federal Institute. Teachers have manifested some difficulties in handling with the verticalization of teaching. However, despite of the pointed difficulties, overall, they are satisfied about the transformation into Federal Institute (IF), for it represents for them a higher access by the students, calls for tenders and new workstations. It is expected to collaborate with studies which help in reflections around the topic and the need of discussion and research about the work of this teacher himself. This research will be relevant because from this work many benefits such as debates and discussion about the teaching work in the professional and technological education context may arise. Thus, it will contribute for the amplification of the bibliographic references about the studied phenomenon - still shortly researched - from the socialization of the final analyses of the data gathered by this work.

Keywords: Professional and Technological Education. Teaching Work. Educational Public Policies.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APL	Arranjos Produtivos Locais
BIRD	Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CD	Cargo de Direção
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CONSUP	Conselho Superior
CGP	Coordenação de Gestão de Pessoas
CRCA	Coordenação de Registro e Controle Acadêmico
DE	Dedicação Exclusiva
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EAFU	Escola Agrotécnica Federal de Uberaba
EAFU	Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
E-Tec	Escola Técnica Aberta do Brasil
ETF	Escola Técnica Federal
FG	Função Gratificada
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NAPNE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEBTT	Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PET	Programa de Educação Tutorial
PBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PBID	Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCU	Tribunal de Contas da União
TDICS	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantitativo de <i>campi</i> da Rede Federal de Educação Profissional, por Região e fase de expansão.....	39
Quadro 2	Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Uberaba / 2015.....	59
Quadro 3	Atividades desempenhadas: grau de identificação e carga horária a elas destinada.....	86

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Avançado Uberaba Parque Tecnológico na modalidade presencial.....	53
Tabela 2	Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Avançado Uberaba Parque Tecnológico na modalidade EaD.....	53
Tabela 3	Linha do tempo do <i>Campus</i> Uberaba.....	58
Tabela 4	Evolução de vagas e cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Uberaba/IFTM 2008 - 2013.....	58
Tabela 5	Produção sobre trabalho docente e EPT em periódicos.....	64
Tabela 6	Quantitativo de professores do então CEFET Uberaba - dezembro/2008.....	70
Tabela 7	Quantitativo de professores do <i>Campus</i> Uberaba/IFTM - dezembro/2013.....	70
Tabela 8	Quantitativo de professores - abril/2015.....	74

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT).....	38
Figura 2	Mapa do Triângulo Mineiro.....	44

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Formação de professores que atuam na EPT.....	62
Gráfico 2	Idade.....	71
Gráfico 3	Sexo.....	71
Gráfico 4	Formação acadêmica inicial dos professores.....	72
Gráfico 5	Formação continuada.....	72
Gráfico 6	Experiência no magistério.....	74
Gráfico 7	Tempo de magistério no <i>Campus</i> Uberaba.....	75
Gráfico 8	Atuação dos profissionais.....	76
Gráfico 9	Balanço da vida profissional.....	77
Gráfico 10	Condições de trabalho.....	82

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1. A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL:</b> das Escolas de Aprendizizes e Artífices aos Institutos Federais (IF) .....	23
1.1 Marco da Educação Profissional no Brasil: as Escolas de Aprendizizes e Artífices .....	25
1.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF): surgimento, estrutura e finalidades .....	37
<b>2. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO E O CAMPUS UBERABA:</b> da sua origem aos dias atuais .....	43
2.1 O <i>Campus</i> Uberaba do Instituto Federal do Triângulo Mineiro .....	56
<b>3. TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CAMPUS UBERABA DO IFTM, 2009-2013</b> .....	61
3.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa .....	63
3.2 Procedimentos de coleta e análise de dados .....	63
3.3 Resultados da pesquisa .....	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	88
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	92
<b>APÊNDICE A</b> .....	98
<b>ANEXO A</b> .....	102

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação, cujo objeto é o trabalho docente no contexto da educação profissional e tecnológica (EPT), intitula-se “Trabalho Docente no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM): *Campus* Uberaba, 2009 a 2013”. Integra o Projeto de Pesquisa “Organização e condições do trabalho docente no ensino superior e subjetividade de professores no capitalismo flexível” e insere-se na Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processos Ensino-aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Situa-se no campo da educação profissional e tecnológica e na inter-relação entre o trabalho docente e as políticas públicas educacionais em geral e, em particular, da Educação Profissional e Tecnológica.

Como pesquisadora, este trabalho esteve ligado à minha vida e às minhas escolhas. Reflete minha visão de mundo e responde a exigências de ordem pessoal, científica e social. Nesse sentido, a partir das minhas vivências profissionais e das sistematizações científicas em torno do trabalho, vieram algumas das motivações para esta pesquisa, dentre as quais a necessidade do aprofundamento teórico acerca da temática, de modo a contribuir para o meu desenvolvimento profissional que, certamente, refletir-se-á no meu trabalho e na minha carreira profissional.

Desse modo, a investigação social que se pretendeu fazer nesta pesquisa engloba dois aspectos: a minha visão de mundo e a minha experiência profissional como pedagoga na instituição, desde setembro de 2010 e os relacionamentos estabelecidos no âmbito institucional.

A esse respeito, de acordo com Minayo (2007, p. 42), “na investigação social, a relação entre o sujeito investigador e o sujeito investigado é crucial. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo do conhecimento, desde a concepção do objeto, até o resultado do trabalho”.

Além dos fatores pessoais, cabe destacar o momento institucional de transformação da instituição e sua considerável expansão ocorrida em 2008 por meio da Lei nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) e criou os Institutos Federais.

Dentre os 38 IF no Brasil, tem-se o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), originário da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba (CEFET) e suas duas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) de Paracatu e Ituiutaba. Atualmente, o então CEFET é *Campus* Uberaba.



O meu ingresso na instituição ocorreu após quase dois anos da transformação do CEFET e EAFU em IFTM e, portanto, em pleno processo de transição.

Vinculada a uma divisão institucional ligada ao ensino, como membro da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), na Reitoria, minha atuação, além de me favorecer uma visão sistêmica da realidade institucional e de seu entorno, permitiu-me vivenciar as dificuldades próprias de uma instituição sendo reconfigurada e em busca de sua identidade. Isso contribuiu para que eu pudesse perceber e compartilhar as angústias, dificuldades e intencionalidades das equipes gestoras e dos docentes dos três *campi* que compunham o IFTM, dentre eles o *Campus* Uberaba. Foi instituída a Lei, porém, não houve orientações para a sua implementação.

Decorre daí, portanto, a minha motivação em compreender os impactos das reformas políticas e educacionais no interior de uma instituição reestruturada do ponto de vista estrutural, pedagógico e de gestão, especialmente no trabalho dos docentes, principais responsáveis pela configuração, conteúdos e rumos dessa nova institucionalidade.

A partir de 2011, por meio de comissões constituídas por representantes da PROEN e dos respectivos segmentos dos *campi* (equipe gestora, docentes), a referida pró-reitoria iniciou um processo de concepção e elaboração dos regulamentos que orientam, subsidiam e institucionalizam as ações do IFTM atinentes ao ensino.

Neste cenário, e fazendo parte de uma instituição sempre focada na inserção dos seus egressos no mercado de trabalho e ainda atenta à questão da relação escola, mundo do trabalho e empregabilidade, surgiu meu interesse em saber como os professores veem, sentem e incorporam essas mudanças advindas da citada transformação e especialmente o que daí decorre para o seu trabalho. É nesse contexto e a partir dele, que encontrei as razões para realizar a presente pesquisa sobre o trabalho docente nessa instituição após sua transformação.

A partir de meados do século XX, com a crise do capitalismo ocasionada pelo esgotamento do modo de organização taylorista/fordista, a introdução das tecnologias de informação e comunicação, principalmente as de base microeletrônica, e o surgimento de novas formas de gestão da força de trabalho, o mundo do trabalho é reestruturado. Na esteira dessa reestruturação, ocorreram várias transformações que impactaram e afetaram profundamente as relações de trabalho e de produção. Esta nova “morfologia do trabalho” (ANTUNES, 2007, p. 23), ancorada no neoliberalismo, na globalização e na acumulação flexível, passa a exigir um trabalhador também flexível, dinâmico, multifuncional.

E se a educação ocorre nesse contexto, obviamente, ao trabalhador docente também são feitas as mesmas exigências aplicadas aos trabalhadores em geral no que se referem ao perfil, atributos, organização e desenvolvimento do seu trabalho.

Desse contexto de reestruturação produtiva e das reformas educacionais dela decorrentes principalmente a partir da década de 1990, resultaram “transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública”(OLIVEIRA, 2004a, p. 1129). Tais transformações impactaram e modificaram sobremaneira o trabalho docente. Isso, pois, à medida que elas se dão, é exigido do professor um perfil também polivalente e flexível para ajustar-se às demandas da escola que, por sua vez, deve formar profissionais para atender às exigências do mercado de trabalho.

Assim, à medida que se intensificam e se tornam complexas as mudanças e as demandas delas decorrentes, ampliam-se as variáveis que condicionam a organização e o desenvolvimento do trabalho docente. Isso admitido, analisa-se aqui o trabalho docente no contexto da educação profissional e tecnológica, objeto dessa pesquisa, a partir das reformas políticas e educacionais ocorridas nos anos de 1990 e intensificadas na década de 2000 com a publicação da Lei nº 11.892 que criou os Institutos Federais (IF) e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT).

No Brasil, os primeiros anos da década de 2000 são caracterizados pelo crescimento da economia, por uma maior participação do Estado e pelo incremento de investimentos de longo prazo (capital produtivo) tais como a construção de indústrias, fábricas. Enfim, empresas que geram empregos. Tudo isso, aliado ao grande domínio e avanço científicos e tecnológicos, demanda mão de obra qualificada.

É nesse contexto e a partir dele que a educação profissional ganha destaque e importância, pois o mercado a ele vinculado precisará de trabalhadores preparados para nele atuar. Daí “[...] a valorização da educação profissional pública, que teve uma de suas expressões principais na política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional” (RAMOS, 2011).

Dentre as ações advindas e implementadas pela referida expansão está a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Eles surgiram como uma proposta diferenciada por ofertarem um ensino verticalizado. Em outros termos, o ensino que vai da educação básica / técnica ao superior e inclui graduação e pós-graduação. Além disso, conta com uma estrutura *multicampi* e apoia-se no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Tal princípio, de acordo com a Lei nº 11.892, os equiparou às Universidades.

Alguns professores que, à época, trabalhavam há bastante tempo na instituição vocacionada ao ensino técnico-agrícola, não tinham formação pedagógica e possivelmente nem preparo para acompanhar o ritmo das mudanças e exercer funções demandadas, como,

por exemplo, a docência nos cursos de licenciatura a serem oferecidos pela instituição a partir de então, além de lidar de modo mais regular com o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Dado tal quadro, sua imbricação com as reformas políticas e educacionais que condicionam o trabalho docente, nesse estudo, interessa compreender, numa perspectiva dialética, um tipo específico de trabalhador docente: o que atua na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com suas características, especificidades e desafios próprios, além dos relacionados aos docentes em geral. Portanto, aqui estão em questão a organização, o desenvolvimento e a natureza do trabalho docente na EPT no contexto pós-reforma que atingiu o *Campus* Uberaba do IFTM.

O atual *Campus* Uberaba (mais conhecido como Escola-Fazenda) localiza-se em Uberaba, Minas Gerais e é um dos nove que compõem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

Desde sua origem em 2008 até 2014 era composto por duas Unidades: a I (Escola Fazenda) e a II (Escola Cidade). Porém, em outubro de 2014, a Unidade II transformou-se em *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, cuja configuração assim se definiu: o *Campus* Uberaba passou a ofertar cursos da área de alimentos, agrária, agropecuária, química e biologia (nas modalidades técnico, tecnológico, licenciatura, bacharelado, *lato sensu* e *stricto sensu*) e o *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico ofertando os cursos da área de informática. Ambos funcionam nos períodos matutino, vespertino e noturno.

A pesquisa orienta-se pelo seguinte problema:

Como os docentes do *Campus* Uberaba percebem e analisam o seu trabalho a partir da transformação do então CEFET-Uberaba em IFTM, em 2008, quando das reconfigurações institucionais e pedagógicas nele ocorridas?

São três as questões norteadoras:

- 1 Como os docentes percebem e caracterizam a reconfiguração do *Campus* Uberaba na sua organização e funcionamento? Quais as vantagens e limites reconhecem nessa reconfiguração?
- 2 Como a verticalização do ensino no *Campus* Uberaba interfere na organização, desenvolvimento e natureza do trabalho docente?
- 3 Quais os desafios postos aos docentes e à instituição como um todo, no que diz respeito ao trabalho e ao desenvolvimento profissional de seu quadro docente?

O objetivo geral desta pesquisa é compreender as implicações das transformações ocorridas no trabalho docente, a partir da transformação do CEFET-Uberaba em IFTM pela Lei nº 11.892/2008.

Os objetivos específicos são:

- 1 Descrever a percepção dos professores sobre a transformação do CEFET Uberaba em IFTM/*Campus* Uberaba e as implicações dessa mudança na organização e no desenvolvimento do seu trabalho.
- 2 Delinear a trajetória histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e do IFTM, *Campus* Uberaba, no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras.
- 3 Identificar os impactos da transformação do CEFET Uberaba em IFTM/*Campus* Uberaba no trabalho do docente que nele atua.

Para responder às questões postas e atingir os objetivos, desenvolveu-se a pesquisa apoiada no referencial do materialismo histórico de Marx, que parte da realidade material, das relações de produção para explicar e entender as outras dimensões da realidade humana. A realidade em que estamos inseridos é, segundo ele, por natureza, dinâmica, mutável, em constantes mudanças em virtude das suas próprias contradições. Para Trivinõs (2008, p. 51), o materialismo histórico “é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”.

De acordo com Minayo (2007), a dialética como método de abordagem parte da leitura e interpretação da realidade entendida como construção histórica, dinâmica e totalizante exigindo, portanto, do pesquisador conhecimento técnico, visão social da realidade e postura intelectual.

A opção pela abordagem qualitativa se deve à natureza do objeto de estudo, aos objetivos da pesquisa e em função de ser ela a que melhor se aplica “a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (MINAYO, 2007 p.57). Ainda de acordo com a citada autora,

[...] o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2007 p. 57).

Nessa perspectiva, tal abordagem parte da análise do sujeito, considerando-o um ser histórico e socialmente constituído, cujas percepções relacionam-se diretamente com a realidade em que se insere.

A investigação incluiu a pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Para a pesquisa bibliográfica, buscou-se respaldo teórico em Marx (1964, 1971), Frigotto (2010), Frigotto e Ciavatta (2006), Frigotto et al. (2005), Otranto e Pamplona (2008), Otranto (2010), Nascimento (2007), Machado (2011), Oliveira (2003b), Oliveira (2004a, 2013a), Minayo (2007), Bardin (1977, 2011) e Franco (2012). Foram consultados livros clássicos e contemporâneos sobre as temáticas, e artigos científicos publicados entre os anos de 2005 e 2013. Constatou-se uma quantidade ínfima de produção acerca do tema “trabalho docente na EPT” denotando, portanto, a necessidade de pesquisas nesse importante campo de investigação, o que muito contribuirá para as instituições de ensino profissional, para a academia e, principalmente para os professores.

A pesquisa documental baseou-se na análise de documentos institucionais, tais como Regimento, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regulamentação da Atividade Docente (RAD), Leis, Decretos e outros produzidos e publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC).

Em inter-relação com a pesquisa bibliográfica e documental, foi realizada a pesquisa empírica no *Campus* Uberaba. O primeiro passo foi o estabelecimento da técnica de coleta de dados quando se optou por questionário, conforme Apêndice A, composto por quatorze questões abertas e fechadas, aplicado, individualmente, a cada um dos treze professores efetivos do referido *campus*.

Na sequência, de posse dos questionários respondidos e conforme as orientações de Bardin (1977), Franco (2012) e Minayo (2007), procedeu-se uma exploração do material e mapeamento por categorias previamente definidas tais como: perfil pessoal e profissional; trajetória e tempo de experiência no magistério; formação e desenvolvimento profissional; percepção dos professores quanto às transformações ocorridas na instituição a partir de 2008 e os impactos disso para o seu trabalho. Esse procedimento de exploração e análise temática de conteúdo do material, em congruência com os objetivos da pesquisa, possibilitou sua organização e discussão a partir da seguinte categorização e respectivas subcategorias:

- 1) CEFET/IFTM na percepção dos professores.

Subcategorias: 1.1) Significado dessa transformação; 1.2) Aspectos positivos e negativos dessa transformação e 1.3) Contribuições para Uberaba e região.

- 2) Ser professor (sem subcategorias).

- 3) Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Subcategorias: 3.1) condições de trabalho; 3.2) impactos da transformação CEFET/IFTM para o seu trabalho e 3.3) Atividades que desempenha e com qual(is) mais se identifica e ocupa(m) maior parte da carga horária.

Os resultados de tal análise foram colocados em triangulação com os dados provenientes da pesquisa bibliográfica e documental, de modo a aprofundar a discussão das informações. Feito isso, chegou-se à estruturação final desta dissertação, que foi organizada em três capítulos.

O primeiro capítulo intitula-se “A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: das Escolas de Aprendizes e Artífices aos Institutos Federais (IF)”. Nele apresenta-se um breve panorama histórico da educação profissional no Brasil a partir de 1909, ano considerado o marco desse ensino, aos dias atuais, evidenciando os principais movimentos e reformas atinentes à educação e os seus desdobramentos.

No segundo capítulo intitulado “O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, *Campus* Uberaba: da sua origem aos dias atuais” apresenta-se a trajetória histórica da instituição pesquisada, da sua origem em 1953 a 2014, com destaque para o período a partir de 2008, ocasião em que passou à condição de *Campus* Uberaba do IFTM. Cabe destacar que essas mudanças, que atingem a instituição, são reflexos das reformas políticas e econômicas ocorridas no país ao longo desse período e que, inevitavelmente, acabam impactando a educação e as instituições de ensino.

O terceiro e último capítulo denominado “Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica no *Campus* Uberaba do IFTM, 2009 a 2013” trata da pesquisa sobre o trabalho docente na educação profissional e tecnológica, em particular no *Campus* Uberaba e no contexto de mais uma reforma da educação profissional ocorrida em 2008 por meio da Lei nº 11.892, que criou os Institutos Federais. Por fim, são apresentados e discutidos os pressupostos, as questões e os procedimentos que nortearam a análise dos dados obtidos e os resultados que seguem estruturados nesse capítulo.

Os resultados sugerem que a nova institucionalidade do IFTM representa um grande desafio não só para os docentes, mas também para toda comunidade acadêmica. Para muitos, ainda não há clareza quanto ao papel e aos objetivos da instituição, porque sua mudança estrutural é recente e, portanto, ainda em processo de construção de sua identidade. Os professores manifestam dificuldade em lidar com a verticalização do ensino. Por fim, apesar das dificuldades apontadas, em geral, os professores pesquisados estão satisfeitos com a

transformação em IF, pois, para eles, isso representa o acesso de um maior número de alunos, abertura de concursos para professores e novos postos de trabalho.

Espera-se que dessa pesquisa possam surgir contribuições a serem agregadas à investigação sobre o trabalho docente no contexto da EPT, de modo a conferir maior visibilidade ao tema, bem como oferecer subsídios àqueles que pretendam aprofundar sobre essa temática tão carente de pesquisas.

## **1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: das Escolas de Aprendizizes e Artífices aos Institutos Federais (IF)**

Neste capítulo, apresenta-se um breve panorama da história da educação profissional a partir de 1909, ano em que foram criadas as Escolas de Aprendizizes e Artífices, consideradas o “embrião” da atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Tem como objetivo apresentar as várias mudanças ocorridas nesse nível de ensino ao longo de sua trajetória, decorrentes de reformas políticas e educacionais, com destaque para a última em 2008. Finaliza, apresentando e discutindo a origem e a finalidade dessas instituições.

Antes de detalhamentos das reformas e foco nos Institutos Federais que fazem parte dessa rede, faz-se necessária uma breve apresentação do ensino profissional no Brasil a partir de 1909, ano que é considerado o marco desse tipo de ensino, pela criação das 19 Escolas de Aprendizizes Artífices pelo então presidente Nilo Peçanha. Estas escolas “acabaram por se constituírem nos alicerces sobre os quais se edificou o sistema de ensino profissional no Brasil” (NASCIMENTO, 2007, p. 186).

Para Ramos (2011, p. 3), desde a sua origem, a educação profissional nunca saiu da pauta das políticas públicas educacionais e possui duas características básicas que se modificam dependendo do ritmo impresso pelo mercado de trabalho: o caráter economicista e a dualidade, pois sempre se destinou aos trabalhadores e aos seus filhos. Segundo a autora,

[...] o que se modifica ao longo da sua história é como esses aspectos vão se transformando à luz do modelo de acumulação do capital e a forma como eles se configuram nos países de capitalismo dependente, como o Brasil (RAMOS, 2011, p. 3).

Nesta direção, aponta três fases que justificam a sua permanente presença nos discursos oficiais e nas políticas públicas a ela direcionadas.

A primeira corresponde às décadas de 1940 e 1971, período em que o Brasil vivia um processo de industrialização e desenvolvimento e, por isso, precisava formar mão de obra com formação basicamente no ensino técnico “para fazer a supervisão, manutenção e a mediação hierárquica da produção. Por isso, esse foi um momento auge da educação profissional e especialmente das escolas técnicas federais” (RAMOS, 2011, p. 3).

A segunda corresponde às décadas de 1980 e 1990 marcadas pela instalação e intensificação do neoliberalismo e da globalização no Brasil e pela crise do emprego, motivada principalmente pelo incremento da tecnologia. Nessa perspectiva, portanto, bastaria uma formação rápida e aligeirada para requalificar os trabalhadores que poderia ser ofertada pelas escolas privadas, desonerando assim o Estado – a partir de uma política do Estado



mínimo - e inculcando nos trabalhadores a necessidade e a responsabilização pela sua formação para a empregabilidade.

A terceira fase, “é a mais recente [...] marcada, num primeiro momento, pela volta do discurso economicista e por um viés compensatório, que caracteriza a educação profissional como aquela oferecida aos que não conseguiriam acessar o ensino superior” (RAMOS, 2011, p. 5).

Nesse contexto, para o atendimento às diretrizes traçadas pelas políticas econômicas, internas e externas, ocorreram grandes transformações de natureza política e econômica no Estado brasileiro, dentre elas as reformas educacionais. A partir dos anos 2000, há uma maior participação do Estado e a intensificação de políticas públicas educacionais, dentre as quais se destacam aquelas referentes ao ensino profissional.

Se na década de 1990 a educação profissional passou por um processo de estagnação, a partir dos anos 2000 volta a ter destaque no cenário nacional. É impulsionada pela retomada do investimento no setor produtivo e pelo crescimento econômico que requerem mão de obra qualificada. É, então que, em 2008 foi implementada a reforma do ensino profissional por meio da Lei nº 11.892 que se instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, objeto de análise na seção 1.2 desse capítulo.

A implantação do regime republicano trouxe consigo maior preocupação de autoridades e intelectuais que reconheciam que o governo imperial pouco fez no sentido de ampliar a escolarização do povo brasileiro. O Brasil, grosso modo, constituía uma ilha de letrados em um oceano imenso de analfabetos e esta situação incomodava certos setores intelectuais. Neste mesmo período, os países da Europa Ocidental avançavam na escolarização das camadas populares com a implantação e difusão de uma escola estatal, gratuita, laica e obrigatória. Afinal de contas, o mundo ocidental, com destaque para a Europa e os Estados Unidos da América (EUA), vivenciava um processo de universalização do ensino primário.

Desde o final do século XIX, várias inovações científicas e tecnológicas foram aplicadas na indústria, no comércio e nos transportes, revolucionando o capitalismo e lhe conferindo uma nova dinâmica. É nesse contexto de industrialização no Brasil, em que o mercado passa a exigir certa qualificação dos trabalhadores para trabalharem nas indústrias, que alguns políticos e intelectuais como Rui Barbosa e Fidélis Reis passam a exigir do governo a construção de escolas para atender às demandas do país em desenvolvimento. “Assim, a valorização do trabalho manual surge como uma necessidade de criar e desenvolver

bens intrínsecos à nação. Logo, o Brasil, antes escravocrata, passa aos poucos a construir uma sociedade do e para o trabalho” (NASCIMENTO; ANJOS, 2012, p. 2).

Há que se destacar ainda, outra função da escola nesse período visando à consolidação da república: a de formar um cidadão republicano dotado de princípios e valores morais e éticos e de controle social, isso porque a industrialização trouxe consigo um aumento desordenado da população, o que gerou alguns problemas de urbanização tais como epidemias, desemprego, fome, miséria.

Aliado a estes fatores a classe dominante via no popular os motivos da vadiagem, principalmente quanto ao aumento dos índices de criminalidade. Tais vícios e tendências à criminalidade foram então associados à falta de assistência e trabalho da classe popular. O governo deveria então construir uma sociedade voltada para os valores e interesses da classe republicana aliada à valorização do trabalho e as necessidades do mercado (NASCIMENTO; ANJOS, 2012, p. 2).

É nesse contexto e com o objetivo de transformar a educação profissional de caráter até então puramente assistencialista e compensatória, que o poder público passa a pensar numa reorganização da referida modalidade de ensino para o preparo de operários para trabalharem na indústria, no comércio e na agricultura. Transfere ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1906, a responsabilidade de sua oferta consolidando assim, o ensino técnico-industrial no Brasil.

### **1.1 Marco da Educação Profissional no Brasil: as Escolas de Aprendizes e Artífices**

Em 1909, o ensino profissional teve um grande salto. O então Presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, cria a rede federal de educação profissional composta por 19 Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada Estado da Federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul. Tais escolas se distinguiam das escolas religiosas e laicas basicamente por possuírem currículo, objetivo e metodologia próprios. Embora tenham funcionado precariamente e com dificuldades nas primeiras décadas, constituíram o embrião das futuras Escolas Técnicas Federais (ETF), atualmente Institutos Federais.

Entretanto, apesar disso e das demandas decorrentes das transformações sociais, a visão preconceituosa, concepção e destinação dessas escolas remetiam ao período colonial e imperial. Eram destinadas aos pobres, aos mendigos, órfãos e desvalidos. Esta era, em grande

parte, a clientela dessas escolas mesmo porque a aprendizagem de trabalhos manuais era tida como uma atividade desonrosa e inferior. Para Otranto e Pamplona (2008, p. 5),

[...] porém, é importante ressaltar que esse período foi caracterizado pelo início de uma ação do poder público, em nível nacional, ou seja, o começo de uma política que visava à unidade em todo o território brasileiro, a partir de um único sistema, uma rede organizada sob uma só coordenação federal. Esse ponto de partida foi representado pela criação dessas Escolas de Aprendizizes Artífices.

Portanto, apesar de suas características, a criação dessas escolas representa o marco da educação profissional enquanto política pública e, pela primeira vez na história do país, a União passa a organizá-la e a coordená-la.

Ressalte-se que tais escolas funcionavam sob condições precárias e com problemas que iam desde o despreparo dos professores à falta de uma infraestrutura física adequada. Cunha (2005, p. 80, 86) ressalta a precariedade dos prédios da maioria dessas escolas, as instalações inadequadas, a enorme falta de professores com as devidas qualificações, a evasão escolar e o número bastante reduzido de alunos que concluíam os quatro anos de curso.

Neste período, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio constituiu uma comissão, cujo objetivo era reformular o ensino profissional para que este deixasse “de ter sua preocupação voltada só aos desafortunados” (OTRANTO; PAMPLONA, 2008, p. 7). Dentre essas reformas, a partir de 1920, destacavam-se a construção de novos prédios mais apropriados para o ensino profissional e uma seleção mais rigorosa para os professores dessas escolas.

A revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder representam esgotamento do modelo econômico agrário-exportador e do fim do controle político por parte das tradicionais oligarquias agrárias. A partir de então, novos grupos sociais (burguesia industrial, classes médias) conquistam o poder e passam a dar uma nova feição à economia e à sociedade. A difícil situação econômica, reforçada pela crise do capitalismo internacional com a quebra da bolsa de valores em 1929, induziu o governo a mudar os rumos da economia dando início a uma política de substituição de importações com ênfase para a industrialização.

No início do governo Vargas (1930) foi criado o Ministério da Educação e Saúde, cujo primeiro ministro foi Francisco Campos que, em 1931, implantou uma grande reforma no ensino que levava seu nome. Tal reforma atingiu os níveis de ensino secundário, comercial e superior e foi imposta a todos os Estados da federação; não regulamentou o ensino profissional como um todo, restringindo-se ao ensino comercial, porém, mantendo a condição de que aqueles que o cursavam não tivessem acesso ao ensino superior.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, pela primeira vez o governo federal toma para si a responsabilidade de criar em todo território brasileiro um sistema nacional de educação, fato inédito na história do país. A partir de então, o governo federal passa a dispor de meios para acompanhar, controlar e fiscalizar a educação. Cria-se, assim, uma política pública efetiva para a educação; “nesse ponto, a reforma foi de certa forma inovadora” (OTRANTO; PAMPLONA, 2008, p.8). A educação profissional passou a pertencer ao referido Ministério e as “Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser chamadas de Liceus e destinadas ao ensino profissional de todos os ramos e graus” (GARCIA, 2000a, p. 6).

A Constituição de 1934 recebeu muita influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação, ocorrido em 1932. O movimento de intelectuais que lhe deu origem tratava de várias questões, dentre elas a educação profissional e a proposta e defesa por uma educação pública, destinada a todos os cidadãos de todas as classes sociais, laica, gratuita e obrigatória. Um dos principais expoentes desse Movimento foi o educador Anísio Teixeira que à época fez severas críticas à dualidade presente na educação brasileira. Para ele, historicamente, a escola no Brasil, além de elitista, era excessivamente humanista, livresca e dissociada da realidade social e econômica. Reiterava a necessidade de se enfatizar também o ensino técnico aproximando a escola de uma nova sociedade mais marcada pela tecnologia e pela ciência.

Se por um lado a Constituição de 1934 trouxe alguns avanços inspirados no Manifesto dos Pioneiros da Educação, por outro, a Constituição de 1937 representou um grande retrocesso, ao tirar do Estado a responsabilidade pelo ensino primário gratuito, porém obrigatório, por tornar obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias e “por destinar o ensino profissional aos pobres, contribuindo, dessa forma, para reforçar o marco da discriminação” (OTRANTO; PAMPLONA, 2008, p. 10).

A partir dessa Constituição, na análise de Freitag (1980, p. 50-53), refuncionaliza-se o sistema escolar para atender às necessidades de mudanças estruturais ocorridas na infra e na superestrutura da sociedade brasileira. Introduce-se, então, o ensino profissionalizante (art. 129) previsto para as “classes menos privilegiadas” e destinado a formar o exército de trabalhadores indispensável para as novas funções abertas pelo mercado. Ainda segundo a autora, o ensino profissionalizante, distinto daquele reservado para a formação dos quadros dirigentes em escolas de elite, reforça e dá ênfase a já existente dualidade do sistema

educacional, cuja finalidade é garantir, pela produção e reprodução, a dicotomia da estrutura de classe capitalista em consolidação no país.

Em 1942, durante o Estado Novo (Ditadura Vargas – 1937/1945), por meio das Leis Orgânicas do Ensino, ou reforma Capanema como são mais conhecidas, os Liceus Industriais transformaram-se em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional e técnica em nível equivalente ao do secundário. Como parte da reforma educacional implementada pelo Ministro Gustavo Capanema, evidenciou

[...] a existência de duas estratégias para a formação da força de trabalho nacional. De um lado, o sistema federal de ensino sob o controle direto do Ministério da Educação; de outro, os cursos de aprendizagem industrial sob o controle das classes empresariais (NASCIMENTO, 2007, p. 196/197).

Conclui-se, portanto, que essa reforma aprofundou o ensino dual, reproduziu e perpetuou as desigualdades sociais e consolidou a ideia de escola profissional para os pobres. E é nesse contexto e em decorrência da expansão da indústria nacional, impulsionada principalmente pela política desenvolvimentista de Vargas, que é criado o Sistema “S”, o atual Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (1943). “Mais tarde, eles se completaram com outras instituições de educação profissional, organizadas e geridas pelos organismos patronais (OTRANTO; PAMPLONA, 2008, p. 13)”, cujo objetivo era treinar trabalhadores de maneira mais rápida para trabalharem na indústria e no comércio.

No Governo Vargas (1930-1945) houve uma evolução gradativa de uma sociedade rural e agrária, de tecnologia rudimentar aplicada à produção, para uma sociedade urbana e industrial, mais adequada ao capitalismo moderno. Nessa nova formatação social e econômica, a escolarização passa a ser muito mais importante. Ao mesmo tempo, a ampliação do Estado na economia e na sociedade, e a ampliação da burocracia estatal com a criação de ministérios, secretarias, departamentos e das próprias estatais aumentam a demanda por economistas, administradores, engenheiros, advogados e também técnicos. Nesse período, foram criadas grandes empresas estatais que atuam até hoje, como a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD)<sup>1</sup> fundada em 1942 e, posteriormente, a Petrobrás (1952), cujo papel esperado foi o de alavancar o desenvolvimento urbano e industrial do país.

---

<sup>1</sup>A Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) foi privatizada em 1997. Atualmente, seu nome de fantasia é apenas Vale S.A.

Em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em Escolas Técnicas Federais, com autonomia pedagógica e administrativa, e as Escolas Agrícolas, em Escolas Agrotécnicas Federais que, dado o nível de desenvolvimento urbano e industrial do país principalmente a partir de 1960 com o governo de Juscelino Kubitschek, passam a oferecer cursos técnicos, agora no nível de segundo ciclo e não de primeiro ciclo. Isso porque era preciso formar profissionais com conhecimentos gerais e técnicos suficientes para atender a essas novas demandas do mercado. A partir desse período, essas escolas passam a ser mais valorizadas, tanto pela sociedade, pelos industriais como pelo governo federal que passa a investir maciçamente na sua estrutura por meio da criação de laboratórios e aquisição de máquinas modernas.

No período compreendido entre 1964 e 1976, surgem os vários acordos entre o Ministério da Educação, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a *United States Agency for International Development* (MEC – USAID). Eles que incluíam o auxílio financeiro para o investimento nessas escolas e na reestruturação do sistema de educação brasileiro, compreendendo desde o então ensino primário ao ensino superior. O objetivo era ditar diretrizes técnicas e políticas à educação brasileira e demais países periféricos, com o intuito meramente de atender às demandas, sobretudo as do capitalismo internacional, seja para garantir a vigência de tal sistema nesses países, seja como subserviência destes à política econômica e social dos Estados Unidos.

Tais acordos não representaram e não resultaram em mudanças significativas na educação brasileira. Porém, impactaram nas formulações que deram origem às duas reformas de ensino ocorridas no referido período: a reforma universitária de 1968 (Lei Federal nº 5.540) e a do ensino de 1º e 2º graus de 1971, incluída a educação profissional, conforme a Lei Federal nº 5.692.

Em 1961, após treze anos de debate, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 4.024. Pela primeira vez, se expressa a articulação entre o ensino secundário/médio e o ensino profissional (agrícola, industrial, comercial, normal) propondo-se a extinguir, formalmente, a dualidade no ensino. Em consequência, todo egresso do ensino secundário passou a ter o direito de se candidatar ao ensino superior.

Assim, uma vez conquistada a equivalência, o objetivo seguinte seria buscar o atendimento das novas exigências tecnológicas dos recursos humanos das indústrias, pois o processo de desenvolvimento industrial, à época, já se dava de modo acentuadamente acelerado e o ensino industrial básico de primeiro

ciclo já apresentava os primeiros sinais de esvaziamento (NASCIMENTO, 2007, p. 235).

Entretanto, tal articulação dava-se apenas na Lei, pois, na prática, a histórica dualidade permanecia. Aqueles que frequentavam o ensino profissional continuavam em condições desiguais de concorrer a uma vaga no ensino superior, enquanto o ensino secundário, de caráter propedêutico, seguia com condições e público-alvo diferenciados. Portanto, o Estado continuou exercendo seu papel de favorecer o acesso daqueles que não tinham urgência para ingresso no mercado de trabalho.

Em 1971, em pleno regime ditatorial no governo militar, é promulgada a Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus – Lei nº 5.692, trazendo grandes reformas para a educação básica. Dentre as quais, se destaca a que prevê a obrigatoriedade da educação de nível médio, como profissionalizante para todos (compulsório), em escolas públicas e privadas, mesmo para aqueles que buscavam o 2º grau como trampolim para o ensino superior. Este fato evidencia uma tentativa de acabar com a dualidade educacional.

Nessa época, o Brasil, governado pelo General Emílio Médici (1969-1974), vivenciava um momento de grande crescimento econômico e industrial, conhecido como o “Milagre Brasileiro”. Na visão da tecnocracia militar, o desenvolvimento do setor de serviços e da indústria passou a pressionar por força de trabalho com qualificação.

Moura (2007, p. 12) chama a atenção para outros aspectos que merecem destaque nessa reforma:

[...] um deles é o fato de que pela primeira vez a escolarização dos 11 aos 14 anos (5ª a 8ª séries do 1º grau) integra a fase inicial dos estudos e não mais o ensino secundário. Outro é que juntamente com a criação do 1º grau houve a extinção do exame de admissão ao ginásio, existente no âmbito da Lei nº 4.024/1961 e que, na prática, se constituía em uma barreira ao prosseguimento de estudos, especialmente dos filhos das classes populares. Esses são, sem dúvida, grandes avanços e apontam para a elevação do grau de escolarização mínima da população, anteriormente circunscrito às quatro primeiras séries.

Porém, o que a realidade mostrou é que a chamada compulsoriedade aconteceu apenas e parcialmente nas escolas públicas, estaduais e federais e, mesmo assim, funcionando de forma precária. A maioria das escolas privadas continuou ofertando o ensino propedêutico voltado às elites e à sua ascensão ao ensino superior. Portanto, o ambicioso projeto da Lei 5.692/71 acabou se transformando em um grande fracasso, pois se tornara oneroso para o poder público e para as escolas. O investimento era muito alto, as escolas teriam que se aparelhar para desenvolver os cursos técnicos, contratar professores habilitados nas áreas profissionalizantes e não dispunham de tais recursos.

Diante da falta de efetividade de um ensino profissionalizante universalizado, uma nova lei federal corrigiu a situação - Lei federal nº 7.044 - retirando esta obrigatoriedade atribuída a todo o ensino de 2º grau. Ou seja, permitindo que essa opção fosse de livre escolha das instituições escolares e/ou redes de ensino.

Em 1978, por meio da Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais (ETF) de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Paraná, transformaram-se em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Posteriormente, as do Maranhão e a da Bahia em 1989 e 1993, respectivamente.

As décadas de 1980 e de 1990 foram marcadas por grandes transformações na esfera econômica, tecnológica, geopolítica, cultural, social e educacional, no Brasil e no mundo, repercutindo e marcando profundamente a passagem do século XX para o século XXI. Do ponto de vista histórico, o breve século XX encerra-se em 1989/90 sob o impacto dessas transformações. Dentre elas, a falência da URSS em dezembro de 1991 e o desmoronamento do socialismo real, cujo símbolo maior foi a queda do muro de Berlim em novembro de 1989; o reordenamento do mapa político da Europa com a criação de vários novos países; a globalização da economia e a difusão das políticas neoliberais (HOBSBAWN, 1994).

Os efeitos dessas políticas neoliberais são as privatizações, a diminuição dos gastos públicos, a eliminação de barreiras não-tarifárias, o surgimento dos blocos econômicos - dentre eles o Acordo Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA) e o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) - e a reforma administrativa que previa a demissão de funcionários públicos, corte nos gastos públicos, dentre outras. Acrescenta-se a isso, a consolidação de uma revolução tecnológica - com destaque para a microeletrônica, robótica, informática - que já se desenhava desde os anos de 1960, mas que só iria impactar a sociedade como um todo a partir da década de 1980.

No Brasil, este período é caracterizado, ainda e principalmente, pela redemocratização e promulgação da Constituição Federal, em 1988, também conhecida como Constituição Cidadã. Se comparada às outras anteriores, apresenta algumas inovações, dentre as quais a inclusão da Seção I que se refere à educação. Entretanto, garante como obrigatório e gratuito apenas o ensino fundamental, cuja manutenção é de responsabilidade dos municípios. Importante destacar ainda nesta Constituição, que a garantia da educação pública é tida como direito público subjetivo, ou seja, todo cidadão poderá acionar o poder público caso não seja atendido esse direito básico.

A década de 1980 é caracterizada por importantes acontecimentos ocorridos no mundo e que repercutiram e determinaram os rumos dos países da América Latina, tais como o fim



do socialismo e o Consenso de Washington. Este último evento reuniu representantes do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial, com o objetivo de estabelecer recomendações para o desenvolvimento e o fortalecimento do neoliberalismo nos países periféricos em troca de empréstimos financeiros. Intensificam-se, a partir dos anos de 1990, os programas neoliberais em países como o Brasil (Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso), Argentina (Carlos Menem), Chile (Augusto Pinochet) e México (Carlos Salinas de Gortari).

Em 1989, aqui no Brasil, ocorreu a eleição de Fernando Collor de Melo como primeiro presidente civil pós-governo militar, que institucionalizou e implementou, a partir de 1990, o neoliberalismo no país. Portanto, o programa de governo Collor previa atender os ditames dos organismos internacionais estabelecidos no Consenso de Washington e “colocar o país na era da modernidade” (FRIGOTTO, 2006, p. 43). Foi a partir da década de 1990 que houve a ingerência e financiamento maciços de organismos multilaterais, nacionais e internacionais, na educação brasileira, com interesses claros de colocá-la a serviço do capital, portanto, de seus interesses econômicos.

Mas foi com o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999 a 2002), que o neoliberalismo intensificou-se e o país tornou-se “seguro para o capital e profundamente inseguro para a maioria da população” (FRIGOTTO, 2006, p. 45). Ele aprofundou a “modernização do Estado – a desregulamentação econômica, abertura de mercado e privatizações – sob a batuta ideológica da globalização e do neoliberalismo e regida pelos interesses do capital financeiro” (FRIGOTTO, 2006, p. 202).

Ocorria, assim, a reforma do Estado brasileiro. Para viabilizá-la, várias medidas foram adotadas. Dentre as quais, as reformas trabalhistas - para adequar as condições de trabalho às necessidades do Estado neoliberal e tornar a sua organização mais flexível – e as reformas educacionais para o ajuste às novas demandas do mundo do trabalho refletindo, sobremaneira, no trabalho docente. Nesse contexto, a educação passa a ser concebida e tratada sob a lógica do neoliberalismo e da globalização, assumindo características e contornos próprios de empresas capitalistas.

No Brasil, a referida década é marcada, ainda, por grandes movimentos sociais em favor da democracia e de uma educação pública, laica, inclusiva e gratuita, contrapondo-se, porém, aos interesses dos organismos internacionais. Dentre esses interesses, sob os princípios do neoliberalismo, destaca-se o investimento desses organismos, principalmente do Banco Mundial, na educação, vista como estratégia para a redução da pobreza e o desenvolvimento econômico do país, de forma a colocá-la a serviço do capital e de seus

interesses. Daí a universalização do ensino fundamental, a massificação da escola, o aumento do número de vagas e ingressantes e, na esteira do grande acesso, novas e grandes demandas impostas aos trabalhadores da educação, especialmente aos professores, tidos como responsáveis diretos pela sua constante (re) qualificação e pelo sucesso do aluno e da escola.

Em 1996, após quase 10 anos de promulgação da Constituição Federal (CF) que previa a instituição de uma nova lei da educação, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Esta lei não situa a educação profissional na estrutura da educação regular. Tratada como modalidade de ensino, aparece como algo secundário, podendo articular-se com o ensino médio. Entretanto, a mesma Lei, no § 2º do Art.36, estabelece que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. O Art. 40 da mesma Lei estabelece que “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.

Por meio desses dois artigos percebe-se a ambiguidade da Lei quanto à educação profissional e ao ensino médio. Poder-se-ia dizer que nem um, nem outro, têm uma identidade, uma definição clara quanto aos seus objetivos. Esse fato perdura até hoje. Para ilustrar essa ambiguidade e dualidade, tem-se a existência de duas secretarias distintas dentro do Ministério da Educação (MEC), supervisionando o ensino médio e a educação profissional, respectivamente: a secretaria de educação básica (SEB) e a secretaria de educação profissional e tecnológica (SETEC).

A partir da 1ª Conferência de Educação para Todos, na qual o Brasil é um dos países signatários, realizada em Jomtien, que se passou “a veicular um discurso sobre a necessidade da formação de um trabalhador competente, portador de habilidades intelectuais capazes de inseri-lo no cenário da produção flexível” (OLIVEIRA, 2003b, p. 43).

Ainda segundo Oliveira (2003b), é a partir de então que ganha força no Brasil a pedagogia das competências inspirada do meio empresarial e incorporada à educação. Conceitos como qualidade total, polivalência e empregabilidade surgem como expressão do domínio do capitalismo. Empregabilidade aqui entendida como a teoria do Capital Humano.

A empregabilidade, ou teoria do Capital Humano, atribui à pessoa a responsabilidade pelo seu fracasso no mundo do trabalho/emprego bem como pelo incremento do desenvolvimento de uma nação por meio de investimento na sua qualificação profissional [...] “sem levar em conta a realidade do país, sem considerar as dificuldades dos trabalhadores, tanto no que se refere à sua capacidade, quanto às suas condições salariais e de trabalho”

(OLIVEIRA, 2003b, p. 22). Nesta direção, a educação tem um caráter meramente instrumental, funcional e redentora.

Em 1994, a Lei Federal nº 8.984 institui no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Essa medida anuncia a transformação das Escolas Técnicas Federais (ETF) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e abre caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) sejam integradas a esse processo. A implantação de novos CEFET só ocorre efetivamente a partir de 1999. Nesse mesmo ano, o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978, é retomado (BRASIL, 2010).

No contexto de intensas interferências, financiamento e exigências dos organismos multilaterais é que se fazia necessária e urgente no Brasil uma ampla reforma no ensino médio e, especialmente no ensino profissional, para adequá-los às exigências do capital. Um dos objetivos dessa reforma era o de conter o acesso ao ensino superior. Com essa perspectiva, em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) é implantada a reforma do ensino médio e profissional, tendo como base e instrumento legal o Decreto nº 2.208.

O referido decreto regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96, e institui a reforma da educação profissional no Brasil financiada pelas instituições multilaterais, principalmente pelo Banco Mundial e de acordo com a sua cartilha. Esta reforma criou o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, que estabelecia, dentre outros, a implantação de novas escolas ou reformas nas escolas já existentes totalizando 236 e institucionalizou - não por acaso, posto que no auge da onda neoliberal – a separação do ensino médio do ensino técnico profissionalizante. Ramos (2011, p. 4) destaca dois motivos, entre outros, que levaram o governo a fazer tal separação:

A desvinculação da educação profissional do ensino médio [...] aparece baseada na ideologia de que o gasto com a educação integrada seria desnecessário, já que aqueles que tinham condições de cursar o ensino médio depois iriam para o nível superior. Além disso, a desvinculação era uma necessidade para poder privatizar a educação profissional, abri-la à iniciativa privada, já que o ensino médio, mesmo sendo livre à iniciativa privada, era definido como de responsabilidade do Estado.

Um dos argumentos utilizados pelo governo era o alto custo para manter as escolas agrotécnicas e técnicas, estas tradicionalmente marcadas pela oferta de um ensino de qualidade por meio da integração do ensino médio com o técnico possibilitando, inclusive, o acesso ao ensino superior na mesma instituição.

A partir da reforma, tal integração é extinta e as formas possíveis eram o ensino técnico concomitante ou sequencial à educação básica.

Para Oliveira (2003b, p. 59),

[...] em virtude disso, desenham-se, novamente, duas trajetórias diferentes: uma que leva uma minoria aos níveis escolares superiores e, se for o caso, ao *staff* da fábrica; outra que conduz a grande maioria ao chão da fábrica, no qual desempenhará, caso consiga um emprego, tarefas simplificadas, rotineiras, mesmo que informatizadas.

Assim, tal decreto configura-se como um grande retrocesso ao oficializar a histórica dualidade estrutural, bem ao estilo da Reforma Capanema em 1942 e ao período da Lei nº 5692/71, para servir a uma política neoliberal que se instalara no país no início da década de 1990.

Ramos (2011, p.5), ao analisar a educação profissional no período 1950 a 1970 e na década 1990 em uma perspectiva dialética, assim reflete:

A década de 1990 foi marcada por uma privatização intensa de tudo o que foi construído até os anos 1970. Ainda que tenha se constituído como política compensatória, marcada pela dualidade de classe e educacional, isso constituiu dos anos 1950 aos 1970 uma estratégia de acesso da classe trabalhadora a uma educação pública com alguma qualidade. Portanto, a retomada disso é positiva, se tivermos em comparação o que aconteceu antes. Ela não é positiva se mantida sob a lógica economicista, porque é mais uma ideologia e reforça uma lógica dual de educação profissional para o mercado de trabalho. Nesse contexto, há contradições que são acirradas em benefício da classe trabalhadora. Precisamos nos apropriar disso e defender a educação profissional no sentido de torná-la pública, de qualidade, relacionando trabalho, ciência e cultura.

Portanto, o que se defende é uma educação profissional voltada para além da formação para o mercado de trabalho. Ela deve ter, ainda e principalmente, uma formação integral, humanista, que valorize o homem como ser social, crítico, dotado de consciência tal, que o torne capaz de fazer uma leitura crítica da realidade, do contexto ao qual pertence e das condições a ele impostas, sejam elas de natureza material, econômica, política, social ou cultural.

Em 2004, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Agrotécnicas Federais, a Escola Técnica Federal de Palmas/TO e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais ganham autonomia para a criação e implantação de cursos nos dois níveis da educação profissional e tecnológica. Por sua vez, as Escolas Agrotécnicas Federais recebem autorização excepcional para ofertar cursos superiores de tecnologia, em nível de graduação, fortalecendo a característica dessas instituições: a oferta verticalizada de ensino em todos os níveis de educação (BRASIL, 2010).

Em 2005, após importantes movimentos de mobilização nacional, principalmente por parte de sindicatos, pesquisadores e demais setores ligados às áreas da educação e do trabalho, e sob a égide do governo Luiz Inácio Lula da Silva, é sancionado o Decreto nº 5.154 que revoga o Decreto nº 2.208/97 e regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDBEN. Tais movimentos, cuja origem remete ao período de redemocratização do país na década de 1980, embasaram-se nos princípios da politecnicidade. Esses, baseados na concepção de educação de Gramsci, significam uma formação integral do homem em todas as suas dimensões e a “superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p.136). Nesse mesmo ano, por meio da Lei nº 11.184 o CEFET do Paraná transforma-se em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. É instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por meio do Decreto nº 5.478, revogado, em 2006, pelo Decreto nº 5.840 que estabelece novas diretrizes e inclui a sua oferta para os concluintes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nível de ensino fundamental.

O Decreto nº 5.154 representou um grande avanço para a educação profissional, pois estabeleceu a sua articulação com o ensino médio de forma concomitante e subsequente. Vale destacar que o referido decreto não foi fruto de uma ação isolada ou benevolente do então presidente, mas sim de várias discussões e embates com a sociedade civil, intelectuais e pesquisadores acerca do retrocesso que o 2.208/97 impunha à educação ao oficializar a separação do ensino médio do técnico. Para o governo, seus dispositivos representavam impedimento para que o governo da época pusesse em prática o seu plano.

Entretanto, não houve avanço no que tange ao rompimento da dualidade educacional; e quanto à tão propalada integração curricular, o que se percebe é que ainda não se efetivou na prática; o que ocorre é um agrupamento de duas propostas pedagógicas em um mesmo espaço educacional, até porque muitos não sabem, de fato, como isso se dá. Para que isso ocorra, é necessário mais do que uma mudança curricular ou a simples aplicação da lei; é necessária, antes de tudo, uma mudança na concepção curricular e na estrutura educacional e econômica.

A este respeito, para Kuenzer (2011, p. 49),

[...] a superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida pela educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência, que impacte as políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada com a

superação da contradição entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho.

E isso requer, por sua vez, mudanças substantivas na base de produção que sustenta o atual sistema capitalista apoiado na divisão de classes.

De acordo com Ramos (2011), a partir de 2006 o Estado voltou a intervir na política econômica do país. Nesse período ocorreram mudanças na economia que favoreceram o incremento de investimentos de longo prazo e o capital produtivo, tais como a construção de indústrias, fábricas. Enfim, empresas que geram empregos. E isso, aliados aos avanços científicos e tecnológicos, gera demanda de mão de obra com o mínimo de conhecimento técnico. É nesse contexto e a partir dele que a educação profissional ganha destaque e importância. A autora ainda considera:

Antes disso, havia uma hegemonia do capital financeiro e um processo de desindustrialização. Com os investimentos produtivos e o crescimento de setores como o de petróleo, por exemplo, o Estado passou a intervir mais diretamente na economia – o que foi aprofundado diante da crise econômica de 2008.<sup>2</sup> O Estado precisou voltar a agir na economia e no plano social, e isso incluiu a educação. Essa soma de fatores é muito semelhante com o que aconteceu nos anos 1960 e 1970, com o desenvolvimentismo associado a uma participação do Estado. O resultado, no campo da educação profissional, foi a valorização da educação profissional pública, que teve uma de suas expressões principais na política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional (RAMOS, 2011, p. 2).

É neste cenário político e econômico que a educação profissional e tecnológica passa por mais uma reforma. Assim, em 2008, é sancionada a Lei nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (então IFET e atual IF).

Na próxima seção, serão tratados os aspectos referentes à concepção, estrutura e finalidades dos IF, tomando-se como referência os estudos de Célia Regina Otranto (2010, 2011), a Lei nº 11.892/2008 e outras leis e documentos pertinentes.

## **1.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF): surgimento, estrutura e finalidades**

---

<sup>2</sup>Em meados de 2008, o colapso do sistema de crédito interbancário americano espalhou-se por todo o sistema financeiro internacional, desencadeando uma crise econômica internacional. Como consequência, várias economias mundiais entraram em recessão, com impactos profundos no nível de atividade econômica dos países exportadores. Fonte: <http://www.desenvolvimento.gov.br>.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) foram instituídos por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que em seu Art. 2º dispõe:

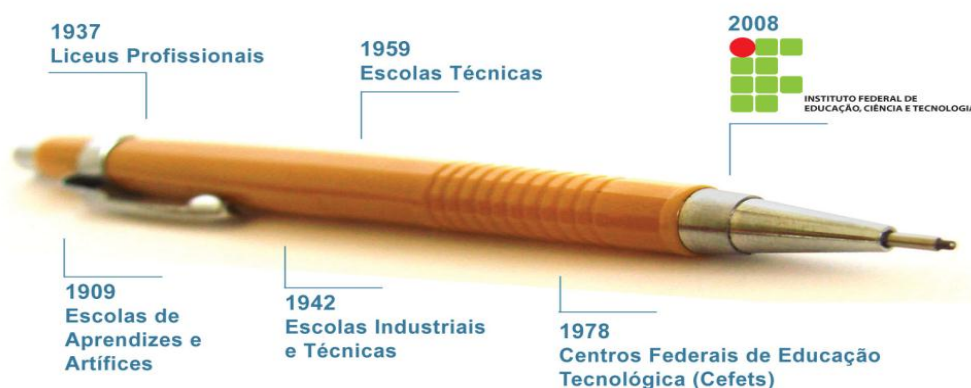
[...] os Institutos Federais (IF) são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos.

A referida rede é composta pelas seguintes instituições: 38 Institutos Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), e de Minas Gerais (CEFET-MG) e 25 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

São instituições vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) e supervisionadas pela Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC).

A ilustração a seguir mostra a trajetória centenária da rede.

**Figura 1:** Linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT)



Fonte: MEC/SETEC, 2013. Acesso em 12 de fev. 2015.

Os IF são oriundos das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), das Escolas Técnicas Federais (ETF) e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), exceto os CEFET de MG e do RJ, que optaram por não aderir à proposta de se tornarem IFET.

No que tange à sua estrutura organizacional, são *multicampi*, administrados por dois órgãos superiores: o colégio de dirigentes, de caráter consultivo - formado pelo reitor, pró-reitores e diretores dos *campi* - e o conselho superior, de caráter consultivo e deliberativo,

formado pelo reitor, representantes da sociedade civil, dos egressos, alunos, professores, servidores técnico-administrativos e colégio de dirigentes.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 2007 estabelecia três ações para a expansão da oferta da EPT: expansão da rede federal de educação profissional tecnológica, que cria os IF; o Programa Brasil Alfabetizado e o sistema Escola Técnica aberta do Brasil (E-Tec Brasil). Na verdade, desde 2003 tem sido implementado um plano de expansão da referida rede, cuja previsão era a construção e/ou reforma de várias instituições por todo o país, inclusive no interior, conforme se pode perceber no **quadro 1**.

Atualmente, há um IF em cada região, com seus respectivos *campi* que variam em quantidade dependendo do tamanho e da demanda de cada região/Estado.

**Quadro 1**– Quantitativo de *campi* da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por Região e fase de expansão.

Fases I, II, III	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Total
Pré-existentes	13	49	11	39	28	<b>140</b>
2003-2010	18	68	21	66	41	<b>214</b>
2011-2012	8	25	18	18	19	<b>88</b>
2013-2014	14	52	14	23	17	<b>120</b>
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>194</b>	<b>64</b>	<b>146</b>	<b>105</b>	<b>562</b>

**Fonte:** Tribunal de Contas da União 2013, período 2011/2012. Adaptado pela pesquisadora.

Os IF surgiram com uma proposta de educação inovadora e diferenciada com pretensão, inclusive, de revolucionar a educação profissional. Nas palavras de Pacheco (2011, p. 15) com os IF “inicia-se a construção de uma instituição inovadora, ousada, com um futuro em aberto e, articulada com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas”. Eles têm como princípios basilares a integração e a articulação entre educação, ciência, tecnologia e cultura; a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a oferta de cursos em sintonia com os arranjos produtivos, culturais e sociais, locais e regionais.

Suas missões são a expansão, a interiorização e a democratização do ensino público, gratuito e de qualidade bem como a inclusão social. Nesta direção, constitui-se uma das funções sociais dos IF: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).



O PROEJA, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destina-se àqueles que não tiveram acesso à educação na idade considerada “regular” - ou seu percurso educacional foi interrompido por condições e situações adversas - e/ou não possuem uma formação profissional mínima que os possibilite ingressarem no mercado de trabalho. Assim, por meio dessa política social, o Estado repara uma injustiça e devolve a esse público o direito que lhe foi negado por ele -Estado - e pela sociedade. Entretanto, a realidade tem mostrado que este é mais um programa implementado de forma estanque, pontual e longe, portanto, de se tornar uma política pública social e educacional realmente efetiva e de direito.

Segundo a Lei que os criou, os IF são equiparados às Universidades Federais quanto à regulação, à avaliação e à supervisão e integrados à educação superior federal, visto que ofertam cursos de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão. Diferem delas, porém, por possuírem várias atribuições que aquelas não têm, dentre as quais se destacam a oferta da educação básica, do PROEJA e demais cursos de formação, qualificação e requalificação de trabalhadores, o Programa de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC), programas de governo como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e Mulheres Mil, Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Profucionário). Exercem, ainda, o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

Essa oferta dos dois níveis de ensino permite ao aluno a formação básica e superior em uma mesma instituição – o que caracteriza a verticalização do ensino associado aos IF. Destaca-se que essa verticalização já existia nas instituições que os originou, tais como os CEFET, ETF e algumas EAF. A esse respeito, tal verticalização como um dos princípios que regem os IF, constitui-se em um verdadeiro “calcanhar de Aquiles” para seus gestores, professores e demais servidores, visto que não há clareza quanto a sua concepção e implementação. Apesar de sua exigência na Lei 11.892, nem ela mesma, nem os documentos dela decorrentes emanados do MEC ou da SETEC explicitam claramente este princípio.

Otranto (2011, p. 12), ao analisar o surgimento e atribuições dos IF, destaca que:

[...] as escolas profissionalizantes, em sua grande maioria, não estavam preparadas para a transformação em instituições de educação superior, *multicampi*, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, com oferecimento de graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, além de outras não exigidas para as universidades.

Como se percebe, são muitas as atribuições dos IF - ou, usando uma linguagem corrente e corriqueira, os IF são “um faz tudo” -, representando assim, um grande desafio para

a equipe gestora, pedagógica, professores e alunos, podendo comprometer, inclusive, a qualidade do ensino ofertado.

De acordo com Otranto (2011), dentre esses desafios, destaca-se a questão da identidade institucional já conquistada e solidificada por muitas das instituições que passaram a compor os IF; a oferta de cursos de licenciatura por uma instituição tradicionalmente marcada pela oferta de cursos técnicos e tecnológicos; a dificuldade dos docentes em atuar com a verticalização do ensino; e a avaliação institucional e de cursos de graduação com os mesmos parâmetros das universidades. Ressalta, ainda, que os CEFET já possuíam uma estrutura pedagógico-administrativa semelhante a dos IF, pois ofereciam os dois níveis de ensino, desenvolviam a pesquisa e a extensão e contavam com um quadro de professores bastante qualificados. Porém, há aqueles IF constituídos por Escolas Agrotécnicas cuja vocação era voltada para a área técnico-agrícola, agropecuária que, inclusive, as originou.

Ainda segundo Otranto (2011, p. 12), na década de 1990, uma das intenções do Banco Mundial - principal financiador das reformas no Brasil - era a implantação de cursos mais “flexíveis” e de baixo custo ofertados por instituições similares às universidades, tais como os centros universitários e agora os IF. Por ocasião da proposta de transformação das EAF, ETF e CEFET em IFET, havia uma proposta em curso dos CEFET do RJ e MG para a transformação desses em universidades tecnológicas, a exemplo do Paraná que passou a essa condição em 2005. Porém, não foram aceitas pelo governo, Banco Mundial e elite econômica, pois isso representaria, entre outros, a elevação de custos, a exemplo das universidades tradicionais.

Como se viu até aqui, a trajetória da educação profissional é marcada por uma concepção e oferta direcionada e gestada para servir ao capital e de acordo com o ritmo impresso pela realidade econômica, política e social em vigor. Entretanto, a proposta da reforma da EPT a partir do Decreto 5.154/2005 que culminou, dentre outras ações, na proposta inovadora dos IF de integrar várias instituições e cursos, representa um avanço quanto à tentativa de romper com a dualidade educacional tão marcante na história da educação nesse país e de manter uma oferta de educação pública e de qualidade.

A este respeito, grosso modo, poder-se-ia dizer que há duas diferentes vertentes que analisam o papel e a finalidade dos IF: uma que corrobora a afirmativa acima e outra que analisa criticamente tal instituição à luz dos interesses econômicos e políticos próprios do sistema capitalista e, portanto, a serviço do capital. Nessa perspectiva, acredita-se que ainda é cedo para se chegar a alguma conclusão, dado o tempo decorrido de sua constituição. É necessário, pois, um acompanhamento por parte da sociedade civil, da comunidade interna e

de seu entorno, de pesquisadores e demais observadores da educação profissional e tecnológica quanto a real finalidade dessas instituições e os motivos que lhe deram origem.

## 2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO E O CAMPUS UBERABA: da sua origem aos dias atuais

O presente capítulo traça um breve panorama histórico do IFTM em geral e do *Campus* Uberaba em particular, lócus desta pesquisa. Tem como objetivos contextualizar as políticas de expansão da educação profissional e tecnológica ocorrida, principalmente a partir da Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais, e evidenciar os impactos e reflexos dessa expansão na sua organização administrativa e pedagógica.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba (CEFET) e de suas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) de Paracatu e de Ituiutaba - que passaram automaticamente à condição de *Campus* do IFTM - e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (EAFU). É um dos cinco Institutos Federais (IF) do Estado de Minas Gerais, que é o estado com o maior número de IF. A saber: IFMG, IF Sul de MG, IF Norte de MG e IF Sudeste de MG. Assim, inicialmente foi constituído pelos *Campi* Ituiutaba, Paracatu, Uberaba (Unidades I e II) e Uberlândia. Vincula-se ao Ministério da Educação (MEC) e à Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) e tem autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica. Sua gestão se dá por duas instâncias: o Conselho Superior (CONSUP) e o Colégio de Dirigentes, que são presididos pelo reitor e os seus *campi* pelos diretores gerais.

O IFTM localiza-se na mesorregião<sup>3</sup> do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e parte do Noroeste de Minas (**Figura 2**) em sintonia com os arranjos produtivos sociais, culturais locais e, conseqüentemente, com o desenvolvimento local e regional. Tem como missão institucional “ofertar a Educação Profissional e Tecnológica por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática” (PDI, 2009/2013). Sua reitoria localiza-se em Uberaba, de acordo com o Anexo

---

<sup>3</sup>Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, que por sua vez, são subdivididas em microrregiões. O termo foi criado pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa. A mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba é uma das 12 mesorregiões do Estado Minas Gerais. É formada por 66 municípios agrupados em sete microrregiões, localizada na região oeste de Minas Gerais. Apesar de ser a terceira mesorregião mais populosa do estado, concentra a maior parte da população em apenas sete municípios: Uberlândia, Uberaba, Araguari, Patos de Minas, Ituiutaba, Araxá e Patrocínio. Desempenha um importante papel no desenvolvimento econômico e social de Minas Gerais. É a segunda maior economia do estado.



após conclusão do ensino médio. A Lei nº 11.741/2008<sup>4</sup>, em seu Art. 36-C estabelece que a educação profissional técnica de nível médio articulada, será desenvolvida de forma:

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

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e 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;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

De acordo com a Lei que os criou, os IF devem destinar suas vagas de acordo com a seguinte distribuição: 50% prioritariamente para os cursos técnicos integrados destinados aos concluintes do ensino fundamental e ao público da educação de jovens e adultos (EJA); 20% para os cursos de licenciatura e programas de formação de professores e o restante, ou seja, 30% para os demais cursos de graduação. Desses totais, 10% das vagas deverão ser destinadas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Em 2010, foi firmado um Acordo de Metas e Compromissos entre o MEC/SETEC e os IF “para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais” (BRASIL, 2010), que estabelece o cumprimento dos dois primeiros percentuais; a oferta do PROEJA, entre outras metas.

Embora previsto em lei, na realidade, isso é um grande desafio para as instituições, pois não é fácil cumprir tais exigências, apesar dos esforços de seus dirigentes, em decorrência de uma série de fatores. Dentre eles, a falta de demanda e de condições materiais, de pessoal, de infraestrutura. Soma-se a isso, a dificuldade que algumas unidades têm em constituírem, consolidarem ou considerarem a sua vocação institucional, local e regional, quando da abertura de um determinado curso/área.

De acordo com a alínea b, inciso VI, do Art. 7º da Lei 11.892, um dos objetivos dos IF é ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica,

---

<sup>4</sup>Esta Lei altera dispositivos da LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

com vistas à formação de professores para a educação básica - sobretudo nas áreas de ciências e matemática - e para a educação profissional (20% do total de suas vagas).

No âmbito do IFTM, atualmente, são ofertados três cursos de licenciatura na modalidade presencial e três na modalidade de educação a distância, a saber: licenciaturas em Computação (*Campus* Uberlândia Centro), Ciências Biológicas e Química (*Campus* Uberaba) e Computação, Matemática e Letras (*Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico/Unidade EaD/UAB). Em 2008 foi criado o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais no *Campus* Uberaba, que funcionou até 2012.

De acordo com a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, os cursos de graduação classificam-se em bacharelados, licenciaturas e tecnológicos.

Bacharelado- curso superior generalista, de formação científica ou humanística, que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural, com o grau de bacharel;

Licenciatura - curso superior que confere ao diplomado competências para atuar como professor na educação básica, com o grau de licenciado;

Tecnologia - curso superior de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de tecnólogo.

Dentre esses, os cursos superiores de tecnologia têm mais tradição nas instituições de educação profissional. Surgiram no final da década de 60 e início da década de 70. Nesta década, tiveram o seu apogeu; na década de 80 foram extintos e na década de 90, ganham impulso graças à Reforma da Educação Profissional e Tecnológica e ao contexto do neoliberalismo e da globalização.

Os referidos cursos eram ofertados pelas Escolas Técnicas Federais e principalmente por instituições particulares, que neles viram um grande nicho econômico. São cursos de curta duração, em média dois anos e meio a três, com carga horária mínima de 1.200 horas. Caracterizados pela flexibilização curricular e certificações intermediárias para uma inserção mais imediata no mercado de trabalho, estão abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente, e tenham sido classificados em processo seletivo; conferem ao graduado o título de tecnólogo. Sendo cursos de graduação, dão o direito ao prosseguimento dos estudos em cursos de pós-graduação e à candidatura em concursos públicos para os cargos cuja exigência seja um curso de graduação. São regulamentados pela atual LDBEN e pelas Diretrizes Curriculares aprovadas pela Resolução CNE/CP 3, em 18 de dezembro de

2002, fundamentadas nos Pareceres CNE/CES 436/2001 e CNE/CP 29/2002. A resolução CNE/CP 3 de 2002, em seu art. 1º estabelece:

A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.

Tendo em vista o aperfeiçoamento e o fortalecimento de tais cursos, o MEC elaborou o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, aprovado pela Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006. É “como guia para referenciar estudantes, educadores, instituições ofertantes, sistemas e redes de ensino, entidades representativas de classes, empregadores e o público em geral” (BRASIL, 2006). O referido catálogo apresenta 112 graduações tecnológicas organizadas em 13 eixos tecnológicos, quais sejam: ambiente e saúde; apoio escolar; controle e processos industriais; gestão e negócios; hospitalidade e lazer; informação e comunicação; infraestrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais; segurança. Em relação a tais cursos, nota-se certa resistência e preconceito por parte da academia e de alguns segmentos da sociedade empresarial e civil, em virtude principalmente de sua curta duração. Para esses, não passam de cursos técnicos melhorados ou disfarçados de graduação, aligeirados e destinados à classe trabalhadora.

O Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE), aprovado em 2014, estabelece que sua meta 11, referente à educação profissional é “duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta”. Para tanto, uma de suas estratégias é

[...] elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para noventa por cento e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos por professor, para vinte, com base no incremento de programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica.

Quanto aos cursos superiores, entretanto, com relação a esta questão, o referido PNE refere-se às Universidades públicas, embora não inclua os IF que também ofertam o ensino superior.

O fenômeno da evasão e da retenção de alunos constitui-se em um grande problema para as instituições de ensino, públicas e privadas. Nos IF especificamente, tem merecido uma especial atenção, e intervenção, tanto por parte da Rede Federal de Educação Profissional e



Tecnológica como pelas instâncias superiores como MEC, SETEC. Vem ocorrendo, inclusive, certa mobilização visando ao menos minimizar os índices de evasão nas instituições.

Resultados obtidos pelo Tribunal de Contas da União (TCU) por ocasião de uma avaliação/auditoria realizada nos IF entre os anos de 2011-2012 indicam possíveis causas que levam os alunos a evadirem da instituição: a deficiência de aprendizado oriunda das etapas iniciais de escolarização, as características socioeconômicas das famílias, as condições materiais da instituição de ensino, qualidades da formação acadêmica dos docentes e das infraestruturas, dificuldade em conciliar trabalho e estudo e/ou incompatibilidade de horários entre trabalho e estudo, entre outras.

A partir desses resultados, o TCU fez algumas recomendações à SETEC/MEC, para, em conjunto com os IF, estabelecerem estratégias para o combate à evasão e à retenção. A partir de então, tem havido discussão e implementação de programas, projetos e ações que culminaram em um Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Este deve, inclusive, fazer parte do Plano de Desenvolvimento Institucional de cada um dos IF.

Antes, porém, de tal exigência, preocupada em prevenir e/ou minimizar os índices de evasão e retenção nos *campi*, a Pró-reitoria de Ensino vem implementando, articulando e coordenando o projeto de intervenção intitulado “*Um estudo sobre a evasão nos cursos presenciais do IFTM*” que tem como objetivos, dentre outros, acompanhar e conter a evasão escolar e mapear as causas e os motivos que levaram os alunos a evadirem e propor ações de redução da taxa de evasão.

De acordo com o “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal”, são três os fatores motivadores que levam o aluno a evadir ou ficar retido: a) fatores individuais; b) fatores internos às instituições; e c) fatores externos às instituições. A esse respeito, para Dore e Lüscher (2013, p. 5),

[...] a escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante.

Portanto, a evasão e a retenção tanto podem estar relacionadas às questões individuais, pessoais e familiares do aluno quanto a fatores externos e internos, aqui incluídas a prática pedagógica, o trabalho docente e a motivação do professor, dentre outras.

Como mecanismos de contenção e/ou prevenção da evasão ou reprovação do aluno, existem projetos financiados pelo MEC/SETEC e iniciativas institucionais que visam, ainda, o acesso, a permanência e o acompanhamento e sucesso do aluno, dentre eles, destaca-se o Programa de Ações Afirmativas do IFTM, cujo objetivo é

[...] oferecer condições diferenciadas de acesso aos cursos, permanência e sucesso escolar aos estratos socioeconômicos mais desprivilegiados, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (IFTM, 2012).

De acordo com o regulamento que instituiu o referido programa em atendimento às políticas públicas inclusivas emanadas do governo federal, essas ações compreendem três modalidades:

1 Acesso: composto por ações vinculadas ao programa de inclusão social, ao ingresso pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e à isenção da taxa de inscrição no processo seletivo para professores da rede pública e candidatos de baixa renda comprovada.

2 Permanência: composta por ações vinculadas aos programas de Assistência e Auxílio Estudantil, ao de Bolsas Acadêmicas e ao de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica e atividades científico-culturais em geral.

3 Acompanhamento e sucesso por meio de ações de nivelamento acadêmico, atividades de monitoria, atividades do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), do Programa de Educação Tutorial (PET), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), estas duas últimas destinados apenas aos alunos dos cursos de licenciatura, e outras ações pertinentes (IFTM, 2012).

Acrescenta-se a isso, a assistência psicológica e pedagógica realizada por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) em todos os *campi* do Instituto. Ressalta-se, porém que, de acordo com informações obtidas por meio do site institucional, dos nove *campi* do IFTM, apenas três possuem uma psicóloga no seu quadro de servidores: Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia. Quanto ao NAP, cujos componentes fazem parte também do NAPNE, os dois recentes *campi* avançados ainda não possuem uma quantidade suficiente de pedagogos para constituir-lo, provavelmente em virtude de sua recente criação e falta de recursos que inviabiliza, inclusive, concursos públicos para a formação de seu quadro de servidores.

Constatou-se que essas ações, atividades e projetos estão embasados e respaldados legalmente por regulamentos, leis, tanto por parte da instituição como das instâncias superiores (MEC, SETEC); entretanto, se há ou não a sua efetiva aplicabilidade é uma questão que escapa aos objetivos desta pesquisa e ultrapassa seus limites.

O processo seletivo para o ingresso de alunos em todos os cursos da instituição, nas modalidades presencial e a distância, está a cargo da Comissão Permanente de Processo Seletivo (COPESE). Nos cursos de graduação, o ingresso se dá por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), sistema de cotas e reserva de vagas, inclusive para o ingresso nos cursos técnicos de nível médio, de acordo com a Lei de Cotas nº 12.711/2012 e legislação decorrente.

Ainda com relação à política de ingresso e permanência dos alunos, a instituição tem um programa de mobilidade acadêmica nacional e internacional, dentre eles o Programa Ciência sem Fronteiras e o Projeto Rondon. Conta, ainda, com um Centro de Idiomas (CENID) que atende aos alunos e aos servidores da instituição.

A oferta do curso técnico integrado ao ensino médio representa outro desafio para essas instituições haja vista que os professores tanto da área técnica como os do núcleo comum, considerados “a parte de humanas”, em sua grande maioria, não sabem lidar com tal integração. Melhor dizendo, não foram e/ou nem recebem preparação para isto. Isso se deve a alguns fatores, como a falta de formação pedagógica de muitos desses docentes. Isso, possivelmente, porque não reconhecem o valor e a necessidade disso para a efetivação de um ensino integrado em que as áreas do conhecimento devem dialogar o tempo todo; a falta de interesse em buscar conhecer como se dá esse processo, principalmente os que estão há mais tempo na instituição, portanto, em sua zona de conforto, e a dificuldade que muitos têm de trabalhar em equipe, pois isso exige deles um maior desprendimento e dedicação para um planejamento conjunto, uma unidade no trabalho, enfim, despir-se de eventuais vaidades como por exemplo acreditar que a sua área de conhecimento é mais importante que a outra.

É bem verdade que uma formação acadêmica por si só não garante um docente preparado para atuar na educação profissional, cujo público é, em sua maioria, formado por trabalhadores e/ou seus filhos e pela classe menos privilegiada econômica e socialmente. Isso se deve porque mesmo nos dias atuais, com toda a gama de conhecimentos, informações e avanços tecnológicos disponíveis, as instituições formadoras de professores, em geral ainda têm um currículo obsoleto que não acompanha tais transformações. Além disso, apresentam lacunas que tornam o seu conhecimento adquirido fragmentado e distante da realidade do aluno e de seu entorno, o que evidentemente, compromete a sua prática pedagógica.

No referente aos docentes que ingressam nas instituições de educação profissional, isso se torna um problema ainda maior; posto que mesmo aqueles que têm uma formação pedagógica adquirida por meio de um curso de licenciatura, nem sempre ou não receberam uma formação voltada para esse tipo de ensino. Soma-se a isso, a falta de experiência do docente que só a adquire no cotidiano da sala de aula e ao longo de sua trajetória e prática profissional.

Diante desse quadro, o professor pode assumir uma prática que, em vez de estimular o aluno, contribuindo para a sua permanência e sucesso escolar, acaba desestimulando-o. Isso pode levar e/ou intensificar os fenômenos da evasão e da retenção de alunos, constituindo um grande problema para a RFEPT.

Integrar não é dispor, em uma mesma matriz curricular, as disciplinas referentes ao ensino médio junto com aquelas de formação profissional; não é oferecer um curso de tempo integral em que as disciplinas do núcleo comum são trabalhadas, por exemplo, no turno matutino e as de natureza técnica no turno vespertino; enfim, é muito mais do que ofertar um curso que ofereça simultaneamente as disciplinas do núcleo comum e as de formação profissional.

Integrar remete à perspectiva de uma educação politécnica, omnilateral, em que o trabalho, a ciência e a cultura são o eixo norteador do currículo. Significa formar ao mesmo tempo para o trabalho e para a vida. Nessa perspectiva, uma educação assim requer dos professores, alunos, gestores e equipes pedagógicas uma mudança de postura, de concepção curricular e de metodologia.

Entretanto, sabe-se que ir nessa direção não é uma tarefa das mais fáceis, haja vista a nossa tradicional concepção de escola e de currículo, cuja estrutura e organização são marcadas pelo conservadorismo e fragmentação.

A este respeito, no dizer de Grabowski (2010, p. 175), “o currículo integrado é uma questão de opção política e pedagógica. Trata-se de uma opção de quem acredita numa experiência pedagógica diferente; não pode ser uma adequação à lei, às normas”.

Para Machado a integração entre o ensino médio e o técnico é uma grande oportunidade para os respectivos professores superarem as fragilidades detectadas em ambos os ensinamentos por meio da troca de experiências e conhecimentos. Nessa perspectiva, segundo a referida autora,

[...] para os educadores do ensino médio, são oportunidades de superar tendências excessivamente acadêmicas, livrescas, discursivas e reprodutivas das práticas educativas que frequentemente se nota nesse campo

educacional. Para os educadores do ensino técnico, são as chances de superar o viés, às vezes, excessivamente técnico-operacional desse ensino em favor de uma abordagem desreificadora dos objetos técnicos pela apropriação das condições sociais e históricas de produção e utilização dos mesmos (MACHADO, 2010, p. 83).

Isso depende, porém, da disponibilidade desses professores, em equipe, trabalharem, planejarem para o alcance de tal objetivo e para a construção de um currículo efetivamente integrado. E mediando esse processo, é importante também a participação das equipes pedagógica e gestora da instituição bem como o envolvimento dos alunos.

Ciavatta (2005, p. 98-102), ao tratar da educação profissional, apresenta sete pressupostos para a sua realização como formação integrada e humanizadora:

- a) *existência de um projeto de sociedade* que supõe a superação do dualismo estrutural e “vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho”; b) *manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional* em todas as suas modalidades; c) *a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica*; d) *articulação da instituição com os alunos e os familiares*; e) *o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa*; f) *resgate da escola como um lugar de memória* e g) *garantia de investimentos na educação*. Portanto, integrar exige um permanente esforço para superar o dualismo estrutural; requer a participação, a adesão e a conscientização dos professores, gestores, alunos e da família nesse processo (relação dialógica), “já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante. Implica buscar professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração”.

A criação e o funcionamento do *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico - onde também funcionam a Unidade de Educação a Distância (EaD) e o Centro de Qualificação - ocorreu em janeiro/2015 por meio da Portaria nº 27/MEC e leva esse nome por se localizar no Parque Tecnológico de Uberaba<sup>5</sup> e por ofertar os cursos presenciais da área de informática, conforme **tabela 1**.

---

<sup>5</sup> O Parque Tecnológico Uberaba tem como principal meta ser um empreendimento para promoção de desenvolvimento empresarial, científico e tecnológico da região onde está inserido, favorecendo a criação, instalação e desenvolvimento de empresas intensivas em conhecimento, a cultura empreendedora, a inovação, a sinergia entre os participantes do Parque e os sistemas de ciência e tecnologia, de modo a conferir competitividade, mercado e reconhecimento internacional ao conjunto (Lei Municipal nº 10.372, de 18 de abril de 2008).

Fonte: [www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/administracao/.../Lei\\_10372.pdf](http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/administracao/.../Lei_10372.pdf). Acesso em: 12 fev. 2015.

**Tabela 1.** Cursos ofertados pelo *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico na modalidade presencial

<b>Nível de ensino</b>	<b>Cursos Presenciais</b>
Técnico	Manutenção e Suporte em Informática
Graduação	Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
	Bacharelado em Engenharia da Computação

**Fonte:** IFTM - *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, 2015. Adaptado pela pesquisadora.

**Tabela 2.** Cursos ofertados pelo *Campus* Avançado Parque Tecnológico na modalidade EaD

<b>Nível de ensino</b>	<b>Cursos a distância</b>
Técnicos (Rede e-Tec)	Administração
	Automação Industrial
	Edificações
	Eletroeletrônica
	Informática para Internet
	Segurança do Trabalho
	Serviços Públicos
Graduação (UAB)	Licenciatura em Computação
	Licenciatura Matemática
	Licenciatura Letras

**Fonte:** IFTM - *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, 2015. Adaptado pela pesquisadora.

A Unidade EaD/*Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico oferece dez cursos nesta modalidade de ensino: três Licenciaturas (Computação, Matemática e Letras) em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e sete cursos Técnicos de Nível Médio por meio da rede e-Tec, alocados em 24 polos presenciais. A referida Portaria criou e autorizou, ainda, o *Campus* Avançado Campina Verde.

De acordo com a Portaria nº 1.291/2013, o que diferencia um *Campus* de um *Campus* Avançado é que o primeiro é voltado ao exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial. Enquanto o segundo é vinculado administrativamente a um *campus* ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015).

No que se refere ao reconhecimento de cursos de graduação apesar de constar na Lei nº 11.892/2008 sobre a equiparação dos IF às Universidades quanto à regulação, supervisão e

avaliação, na realidade este processo, principalmente o de avaliação, representa uma problemática para os Institutos, sendo, inclusive, objeto de muitas análises e discussões nos encontros/eventos em que se reúnem as suas equipes dirigentes e pedagógicas. Isso porque estas instituições não gozam das mesmas condições, status social e tradição de uma Universidade. Porém, são avaliados como se as tivessem, com os mesmos critérios, parâmetros e instrumento de avaliação.

Falta aos IF a tradição na oferta desse nível de ensino e, portanto, dessa prática de avaliação. Sua infraestrutura física e material encontra-se ainda em fase de (re) estruturação; muitos docentes sem titulação de mestre e/ou doutor suficiente e de acordo com o citado instrumento, principalmente nos campus localizados nos “rincões desse País afora”. Em muitos casos, falta preparo tanto da equipe que recebe a comissão de avaliadores na instituição, como também da maioria dos avaliadores que desconhecem a realidade e a especificidade dos IF, principalmente a sua estrutura didático-pedagógica.

O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância subsidia a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos cursos de graduação - presenciais e a distância - de acordo com a Lei nº 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). As dimensões analisadas são a organização didático-pedagógica, o corpo docente e tutorial e a infraestrutura e seus respectivos indicadores.

De acordo com o SINAES, toda IES deve constituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) cuja principal função é a de conduzir o processo de avaliação interno da IES visando à melhoria da qualidade do ensino ofertado. Constitui-se um dos itens avaliados pela comissão de avaliação de cursos *in loco*. Em todos os *campi* do IFTM existe uma CPA coordenada por uma comissão na Reitoria. Entretanto, ainda representa um ponto nevrálgico desse processo merecendo, portanto, uma particular atenção tanto dos gestores como daqueles que a conduzem quanto a sua relevância, desdobramento e efetividade.

Quanto aos cursos técnicos de nível médio, encontra-se ainda em andamento um sistema de avaliação para os mesmos em nível nacional, em conformidade com o previsto nos Acordos de Metas e Compromissos.

De acordo com a sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior (IES) dividem-se em universidades, centros universitários ou faculdades.

Em relação à categoria administrativa, podem ser públicas (vinculadas aos governos federal, estadual ou municipal) ou privadas e vinculadas à Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação (SESU / MEC). Inicialmente a IES é credenciada como faculdade.

Para iniciar a oferta de um curso de graduação, as faculdades privadas dependem de autorização do MEC. Universidades e Centros Universitários, que têm prerrogativas de autonomia, não precisam de autorização do MEC para iniciar a oferta de um curso de graduação. As exceções se dão a) nos casos de abertura de cursos de medicina, odontologia, psicologia e direito, que necessitam sempre de autorização do Ministério; e b) nos casos de cursos oferecidos em endereços fora do município-sede da universidade ou centro universitário. Porém, todas as instituições – sejam elas faculdades, centros universitários ou universidades - devem informar ao MEC os cursos abertos, para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento do Ministério (BRASIL, 2015).

Um dos princípios que regem as universidades é a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a atuação na graduação e na pós-graduação. Possuem total autonomia, podendo criar cursos sem requerer autorização ao MEC. As universidades federais são designadas exclusivamente por lei, com anuência do Congresso Nacional. A criação de universidades privadas dar-se-á por transformação de instituições de ensino superiores já existentes e que atendam ao disposto na legislação pertinente. Como requisitos mínimos, as universidades devem ter pelo menos um terço do corpo docente com o título de mestre ou doutor; um terço dos docentes em regime de tempo integral e desenvolver ao menos quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – bem conceituados, sendo que um deles deve ser doutorado (Portal MEC).

Os Centros Universitários são as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino ofertado. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. Geralmente são menores do que as universidades e possuem como exigência mínima programas de pós-graduação. Mesmo tendo autonomia para criar cursos, tanto as universidades como os centros universitários precisam informar à Secretaria de Educação Superior – SESU/MEC os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento. São requisitos básicos para um Centro Universitário possuir, no mínimo, um terço do corpo docente com doutorado ou mestrado; um quinto dos professores contratados em regime integral – sendo este percentual menor do que o exigido às universidades.

As Faculdades são instituições de ensino superior que exercem um número menor de áreas do conhecimento em seus cursos. Normalmente, são especializadas e apresentam exclusivamente cursos, por exemplo, da área de saúde, economia e administração. Ao contrário das universidades e centros universitários, não têm autonomia para criar ou extinguir



cursos. Os docentes da instituição devem possuir, no mínimo, pós-graduação *lato sensu* (cursos de especialização).

Com relação à política institucional de acompanhamento dos egressos, existe no IFTM a Coordenação de Estágio e Acompanhamentos de Egressos. Esta, de acordo com o PDI 2014-2018, tem como uma das funções mapear o perfil dos seus egressos, reunindo dados profissionais e acadêmicos que permitirão o entendimento das mudanças do mercado de trabalho, com vistas a atualizar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos ofertados pela instituição, bem como direcionar a oferta de cursos para melhor atender à sociedade.

O acompanhamento de egressos constitui-se como um importante mecanismo de avaliação da instituição de ensino quanto à qualidade de seus cursos ofertados e se há, ou não, uma articulação e sintonia entre os seus cursos e as demandas do mundo do trabalho. Entretanto, na realidade, essa política efetiva de acompanhamento dos egressos, em geral, ainda não faz parte da cultura das instituições de ensino; muitas vezes tal acompanhamento resume-se a reuniões e eventos pontuais entre os egressos e alguns segmentos da instituição.

## **2.1 O *Campus* Uberaba do Instituto Federal do Triângulo Mineiro**

O atual *Campus* Uberaba, lócus dessa pesquisa, tem sua origem em 1953 como Centro de Treinamento em Economia Doméstica Rural (ESERD). Vinculava-se à Secretaria Agrícola e Veterinária (SEAV), do Ministério da Agricultura e que segundo Ferreira e Neto (2013, p. 253),

[...] destinava-se à formação de mulheres com difusão de conhecimentos que transferissem à vida familiar noções básicas para a vida no lar, melhoria das rotinas básicas de higiene, técnicas de culinária, em suma os fazeres próprios das mulheres, considerados essenciais à educação familiar. A educação feminina marcava-se por um forte sentido moral e ético, exigido para o ingresso e a permanência da moça na escola.

Em 1954, o Centro foi transformado em Escola de Magistério de Economia Doméstica Rural Dr. Licurgo Leite, passando a ofertar dois Cursos: Magistério em Economia Rural Doméstica (que funcionou até 1962) e o de Treinamento em Economia Rural Doméstica.

Em 1964, com o advento da LDBEN nº 4024/1961, a Escola passou a oferecer o Curso Ginásial Agrícola, com duração de quatro anos, e o Curso de Magistério foi transformado em Curso Colegial de Economia Doméstica, com duração de três anos.

Em 04 de setembro de 1979, a instituição deixou de ser Colégio de Economia Doméstica “Dr. Licurgo Leite”, passando à Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e de 2º Graus nº 5.692, de

11/08/1971, o Curso Colegial de Economia Doméstica foi transformado em curso técnico a partir de 1982. Nesse ano, ocorreu também a implantação do curso técnico em Agropecuária cujo desenvolvimento necessitava de uma área rural. Na ocasião, o Município de Uberaba doou uma área de 472 hectares para instalação e funcionamento da Escola-Fazenda, que posteriormente passa a funcionar em regime de internato, e onde atualmente funciona o *Campus Uberaba*.

Em 1994, por meio da Portaria nº 766/1993, a escola cria o seu primeiro curso pós-médio, o de técnico em Nutrição e Dietética destinado a concluintes do ensino médio e, em 1997, o curso técnico especial em Processamento de Dados na modalidade pós-médio, posteriormente denominado Técnico em Informática. Em 1998 foi implantado o curso técnico de nível médio em Desenvolvimento de Comunidades, de nível médio. No mesmo ano foram criadas as habilitações do curso Técnico Agrícola em Agroindústria, Agricultura e Zootecnia, na área de Agropecuária.

Em 2002, a EAFU foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET Uberaba. A partir de então, foram implantados os três primeiros cursos superiores de tecnologia na instituição: Desenvolvimento Social, Irrigação e Drenagem e Meio Ambiente. Em 2006, tais cursos foram reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), ocasião em que o curso de Meio Ambiente passou a denominar-se Gestão Ambiental. Nesse mesmo ano são ofertados os cursos: Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e o Técnico de Nível Médio em Análise e Produção de Açúcar e Álcool, este destinado aos trabalhadores de Usinas e, em 2007, o Curso Superior de Tecnologia em Alimentos, o Técnico em Açúcar e Álcool na forma subsequente, o Técnico em Agroindústria na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o Bacharelado em Zootecnia.

Ao contrário do que ocorreu com alguns atuais IF, que passaram de Escola Agrotécnica para Instituto Federal, o IFTM passou pelas seguintes etapas institucionais: Centro de Treinamento/Escola de Economia Doméstica, Escola Agrotécnica Federal, Escola Fazenda e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), conforme linha do tempo que representa a sua trajetória ao longo desses 62 anos de existência, conforme tabela 3. Portanto, “herdou” um pouco da estrutura do CEFET, como por exemplo, a verticalização do ensino, pois ofertava cursos técnicos de nível médio e de graduação, inclusive um de licenciatura, PROEJA, atividades de pesquisa e de extensão e um corpo docente bem qualificado. A este respeito, para Otranto (2011, p. 7),

[...] dentre as instituições integrantes do IFET, os CEFETs são os que poderiam sentir-se mais à vontade dentro do novo modelo, por já contarem,

em sua grande maioria, com as condições exigidas pela legislação. Trabalham com os três níveis de ensino, oferecem cursos superiores, desenvolvem pesquisa e extensão e seu corpo docente é, no cômputo geral, o de maior qualificação.

**Tabela 3.** Linha do tempo do *Campus* Uberaba

Centro de Treinamento	Escola Agrotécnica Federal de Uberaba	Escola Fazenda	CEFET	<i>Campus</i> Uberaba/IFTM
1953	1979	1982	2002	2008

**Fonte:** Site do *Campus* Uberaba, com adaptação da pesquisadora.

**Tabela 4.** Evolução de vagas e cursos ofertados pelo *Campus* Uberaba/IFTM - 2008-2013

<b>Cursos</b>	<b>2008</b>	<b>2013</b>
<b>Médio e Técnico</b>		
Ensino Médio	60	-
Nutrição e Dietética	30	-
Informática Integrado	30	-
Manutenção e Suporte Integrado ao Ensino Médio	-	60
Informática	30	-
Agricultura	120	-
Zootecnia	120	-
Agroindústria (Proeja)	30	-
Contabilidade (Proeja)	-	-
Agropecuária Integrado	-	30
Agropecuária Concomitante	-	30
Técnico em Açúcar e Alcool	30	-
Química	-	30
<b>Graduação</b>		
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	60	60
Tecnologia em Alimentos	30	30
Tecnologia em Gestão Ambiental	60	-
Bacharelado em Zootecnia	30	30
Bacharelado em Engenharia Agrônoma	30	30
Licenciatura em Química	30	30
Licenciatura em Ciências Sociais	30	-
Licenciatura em Ciências Biológicas	-	30
<b>Pós-Graduação</b>		
Programas e Projetos Sociais	-	-
Sociologia e Filosofia da Educação	-	-
Gestão Ambiental	-	25
Saneamento Ambiental	-	25
Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de EJA	-	-
Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos	-	12

**Fonte:** Coordenação de Registro e Controle Acadêmico (CRCA), do *Campus* Uberaba, com adaptação da pesquisadora.

Atualmente, o *Campus* Uberaba conta com 130 professores, 969 alunos matriculados nos seguintes cursos: quatro Cursos Técnicos de Nível Médio, sendo dois integrados ao Ensino Médio (Agropecuária e Administração) e dois concomitantes (Administração e Química); dois cursos de bacharelado (Agronomia e Zootecnia); dois de licenciatura (Ciências Biológicas e Química); um superior de tecnologia (Alimentos); dois de especialização *lato sensu* (Gestão Ambiental e Saneamento Ambiental) e dois *stricto sensu* – mestrado (Ciência e Tecnologia de Alimentos e Educação Profissional), conforme **quadro 2**.

Exceto o curso bacharelado em Engenharia da Computação iniciado no 1º semestre de 2014, ocasião em que pertencia ao *Campus* Uberaba e atualmente ao *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, os demais cursos de graduação já foram avaliados e reconhecidos pelo MEC/INEP.

**Quadro 2** - Cursos ofertados pelo *Campus* Uberaba, junho/ 2015

Níveis/Modalidade	Curso	Nº alunos matriculados
Técnicos	Agropecuária (integrado ao Ensino Médio)	144
	Administração (integrado ao Ensino Médio)	32
	Administração (concomitante)	51
	Química (concomitante)	67
Bacharelado	Agronomia	151
	Zootecnia	129
Licenciatura	Ciências Biológicas	97
	Química	78
Tecnologia	Alimentos	69
<i>Lato Sensu</i>	Saneamento Ambiental	54
	Gestão Ambiental	48
<i>Stricto Sensu</i>	Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos	36
	Mestrado Profissional em Educação Tecnológica	13
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>13</b>	<b>969</b>

**Fonte:** Coordenação de Registro e Controle Acadêmico (CRCA), junho/2015.

Apesar de sua longa trajetória e de sua atual expansão, percebe-se que o *Campus* Uberaba não tem uma visibilidade expressiva na comunidade local e regional ou ainda é conhecido como ligado ao que foi e não ao que é. Isso é tão forte que muitas pessoas não conhecem o referido *campus* e ainda se referem a ele como escola agrotécnica. Portanto, ainda não há uma identidade institucional consolidada, pois quando se caminhava para essa conquista enquanto CEFET, veio a transformação para IFTM. Dado o tempo decorrido dessa mudança, o IFTM encontra-se ainda em processo de construção dessa identidade. Isso demandará certo tempo e esforço por parte de todos que o compõem, considerando-se ainda a sua estrutura *multicampi*, ou seja, vários *campi*.

Ainda quanto à falta de visibilidade, talvez seja necessário um empenho maior em apresentar/divulgar tal instituição por meio de suas várias ações, principalmente na área do ensino, e projetos científicos e culturais que desenvolve.

### **3 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CAMPUS UBERABA DO IFTM, 2009-2013**

O presente capítulo trata da pesquisa sobre o trabalho docente na educação profissional e tecnológica no contexto das reformas políticas e educacionais ocorridas no Brasil, principalmente a partir de 1980. O lócus da pesquisa é o *Campus* Uberaba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), cuja trajetória histórica está retratada no capítulo dois. Tem como participantes 13 docentes que atuam nos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação ofertados pelo referido *campus* e cujos critérios de escolha estão explicitados na seção 3.3 deste capítulo.

É importante salientar que, ao contrário do que se dá em relação ao tema trabalho docente, de modo geral, ainda são poucas as pesquisas e publicações sobre o trabalho do docente nessa modalidade de ensino. A este respeito, para Santos e Fartes (2010, p. 1 - 2),

[...] ainda permanecem em aberto estudos e pesquisas que deem conta de questões que tratem das dimensões da docência na EPT, particularmente no que diz respeito às reflexões teórico-epistemológicas, que estão na base do trabalho e dos saberes profissionais desses professores, suas relações com o saber, sua/s identidade/s e (im)possibilidades de uma práxis político-pedagógica autônoma e socialmente relevante.

Assim como os demais docentes, os que atuam na educação profissional e tecnológica também sofrem as consequências das transformações ocorridas na sociedade, apesar de suas especificidades e singularidades que também os diferenciam daqueles. Enfrentam, também, muitos desafios e desenvolvem muitas atividades, intensificadas principalmente a partir da constituição dos IF. Machado (2008) vê uma estreita relação entre a educação básica e a profissional, pois seus professores “comungam das mesmas necessidades com relação à valorização de sua formação, desenvolvimento profissional, condições de trabalho, salário e carreira” (MACHADO, 2008, p. 16 – 17).

Portanto, de modo geral, o trabalho docente na EPT não foge ao que se dá em outras instâncias e níveis da docência em geral, no que respeita às condições e características.

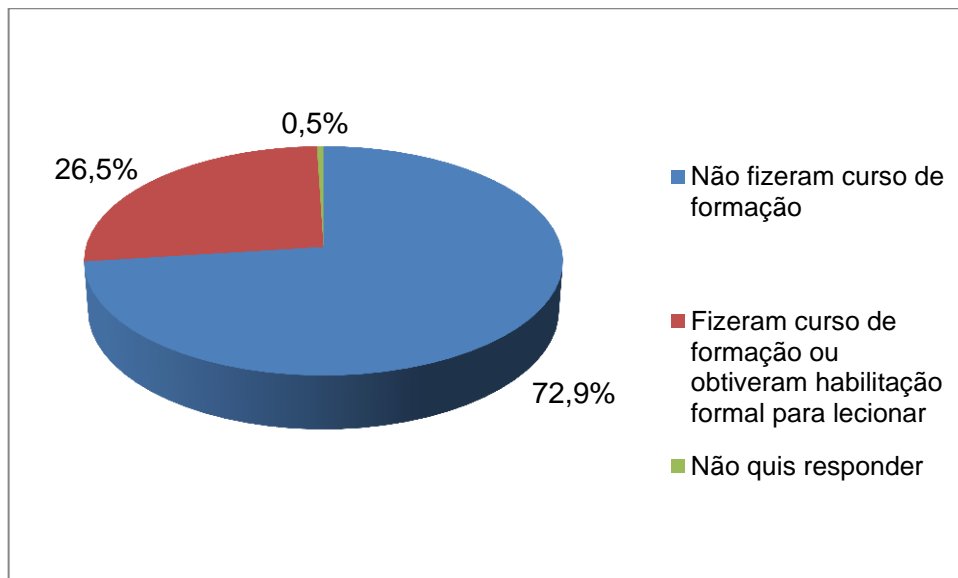
Quanto à natureza e especificidade do trabalho docente na EPT em particular, destaca-se que ele deve ter como um dos princípios norteadores a articulação entre educação, ciência, tecnologia e cultura.

Dadas a especificidade e a relevância do contexto em que se dá o trabalho docente na EPT, seu estudo é necessário e urgente, de modo que favoreça alcançar a posição que merece junto aos estudiosos e pesquisadores da temática. E isso implica, necessariamente, tratar de

sua formação, porque se reflete no seu trabalho e dela também dependem o desenvolvimento e o exercício da sua profissão. E mais, esse docente se constituiu como tal no seu dia a dia, pela prática, posto que a maioria tem formação nas áreas técnica, tecnológica, agrárias e bacharelados.

A este respeito, de acordo com resultado de pesquisa realizada pelo Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2013), a formação de professores para atuar na educação profissional e tecnológica está assim configurada: 72,9% não fizeram curso de formação e 26,5% fizeram curso de formação ou obtiveram habilitação formal para lecionar (0,5% não quiseram responder). O **gráfico 1** a seguir ilustra isso.

**Gráfico 1.** Formação de professores que atuam na EPT



**Fonte:** Tribunal de Contas da União, 2013.

Alguns adquiriram formação pedagógica (complementação) por meio de cursos emergenciais como Esquemas I e II, muito em voga na década de 1970, e essa lacuna com certeza interfere no seu trabalho. Fartes e Santos (2011, p. 379) afirmam que aqueles que atuam nas disciplinas da educação básica, apesar de licenciados, em geral, não possuem formação que lhes possibilite articular a educação profissional com o mundo do trabalho. Destacam ainda alguns fatores limitadores de sua atuação, tais como a falta de uma formação pedagógica ou, quando ela existe, é voltada especificamente para as disciplinas da educação básica; certo distanciamento entre os professores da área técnica e os das disciplinas das ciências humanas e exatas e, por fim, a falta de uma cultura profissional docente na educação profissional.

Isso posto, visando conhecer como se dá o trabalho docente no *Campus* Uberaba e as implicações das transformações ocorridas a partir de 2008 no seu cotidiano, partiu-se para esta pesquisa com treze professores por meio de um questionário cujas análises e resultados são apresentados a seguir.

### **3.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa**

Apoia-se no referencial do materialismo histórico de Marx que parte da realidade material, das relações de produção para explicar e entender as outras dimensões da realidade humana, como, por exemplo, seus pensamentos e interpretações da vida e do trabalho dos indivíduos. Para Trivinõs (2008, p. 51), o materialismo histórico “é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”.

De acordo com Minayo (2007), a dialética como método de abordagem parte da leitura/interpretação da realidade entendida como construção histórica, dinâmica e totalizante exigindo, portanto, do pesquisador conhecimento técnico, visão social da realidade e postura intelectual.

A opção pela abordagem qualitativa se deve à natureza do objeto de estudo, aos objetivos da pesquisa e ser a que melhor se aplica “a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (MINAYO, 2007, p.57). Ainda de acordo com a mesma autora

[...] o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Nessa perspectiva, tal abordagem parte da análise do sujeito como um ser histórico e socialmente constituído que é preciso e possível compreender, tomando como referências sua realidade, sua percepção de mundo e o contexto em que vive.

### **3.2 Procedimentos de coleta e análise de dados**

Esta investigação incluiu pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

No primeiro momento, foi feita a pesquisa bibliográfica, também denominada por alguns de revisão da literatura/estado da arte, para saber o que se encontra disponível atualmente sobre o problema tendo como base a ideia de Gil (1996) em que a pesquisa



bibliográfica é desenvolvida a partir de publicações em relação ao tema de estudo. Nessa direção, e tendo em vista os objetivos e objeto da pesquisa, foram consultados livros clássicos e contemporâneos e artigos. Estes foram buscados por meio de pesquisa no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no site da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Foram utilizados os seguintes termos descritores: reforma da educação profissional e tecnológica (EPT); trabalho docente; trabalho docente na EPT; trabalho docente e reestruturação produtiva; Institutos Federais; dualidade estrutural, utilizados isoladamente e/ou de forma combinada e definidos previamente pela sua relação com o problema e com os objetivos da pesquisa.

Feito isso, foram selecionados 46 artigos, conforme **tabela 5**, a partir de dois critérios: terem sido publicados no período compreendido entre os anos de 2005 e 2013 e estarem no idioma português. Para a escolha dos mesmos, obedeceu-se à seguinte ordem: título, resumo e sua pertinência ao tema da pesquisa. A escolha do período 2005 a 2013 se deveu em atenção à publicação do decreto nº 5.154 em 2005 que revogou o 2.208/1997 e define a reforma da EPT; à instituição, em 2008, da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica e dos Institutos Federais (IF), por meio da Lei nº 11.892 e, por fim, a desdobramentos, importância e visibilidade das transformações ocorridas no mundo do trabalho, especialmente no Brasil, a partir da segunda metade do século XX e início do século XXI.

**Tabela 5.** Produção sobre trabalho docente e EPT em periódicos

Temáticas	Artigos recuperados	Artigos selecionados
Trabalho docente	1.537	22
Trabalho docente e reestruturação produtiva	17	2
Trabalho docente na EPT	2	2
Trabalho docente na EP	3	1
Reforma da EPT	10	10
Institutos Federais (IF)	7	4
Dualidade estrutural	6	5
<b>Total</b>	<b>1.582</b>	<b>46</b>

**Fonte:** Busca da pesquisadora no SciELO e no Portal Periódicos da CAPES.

Chamou a atenção da pesquisadora o fato de, ao utilizar o descritor **trabalho docente na EPT**, como termo de busca nas fontes de pesquisa mencionadas, aparecem algumas pesquisas sobre **formação docente** na EPT e não **trabalho docente** na EPT. Além do risco da existência de algum equívoco na definição da metodologia de busca, e/ou de problemas na metodologia de organização da base de dados, os resultados

podem indicar a reduzida produção científica de produções sobre o assunto; e a urgente necessidade de se pesquisar como se dá o trabalho desse docente nessas instituições, cuja expansão tem ocorrido de forma acelerada, principalmente, a partir da década de 2000.

No segundo momento, realizou-se a pesquisa documental. Por meio dela se pretendeu pesquisar fontes primárias que se constituem dados que não foram codificados, organizados e elaborados para o estudo científico, com o objetivo de descrever e analisar situações, fatos e acontecimentos anteriores, bem como comparar resultados com os dados da realidade atual. Ela incluiu consulta e análise das seguintes fontes relacionadas à instituição pesquisada: estatuto, plano de desenvolvimento institucional (PDI), projeto pedagógico institucional (PPI), regimento geral, regulamentação da atividade docente, e documentos institucionais obtidos por meio do site da instituição, do Departamento de Gestão de Pessoas (DGP) e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico (CRCA) do referido campus, bem como documentos oficiais produzidos e publicados pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Tribunal de Contas da União (TCU).

A pesquisa de campo baseou-se em questionário individual composto por perguntas abertas e fechadas com 13 professores efetivos, o que representa dez por cento do total de docentes do *Campus* Uberaba e que corresponde ao número de cursos ofertados. Optou-se, assim, por um professor representando cada um dos cursos nas três modalidades: técnico, graduação e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*), conforme disposto a seguir.

- 1 técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio;
- 1 técnico em Administração integrado ao ensino médio;
- 1 técnico em Química concomitante ao ensino médio;
- 1 técnico em Administração concomitante ao ensino médio;
- 1 licenciatura em Ciências Biológicas;
- 1 licenciatura em Química;
- 1 bacharelado em Engenharia Agrônômica;
- 1 bacharelado em Zootecnia;
- 1 superior de tecnologia em Alimentos;
- 1 pós-graduação *lato sensu* em Saneamento Ambiental;
- 1 pós-graduação *lato sensu* em Gestão Ambiental;
- 1 pós-graduação *stricto sensu* em Educação Tecnológica;

1 pós-graduação *stricto sensu* em Ciência e Tecnologia em Alimentos.

De acordo com Gil (1999, p.128), pode-se definir o questionário

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

A opção da pesquisadora pelo questionário deu-se em função das seguintes vantagens que esse instrumento de coleta de dados oferece: maior rapidez e facilidade na obtenção e análise dos dados e possibilitar aos sujeitos respondê-lo, conforme sua disponibilidade de tempo e livre de eventuais interferências do interlocutor, neste caso a pesquisadora, o que poderia gerar certa intimidação ou constrangimento para os professores.

Quanto ao lócus da pesquisa, a opção pelo *Campus* Uberaba se deu em virtude de que, como então CEFET, possuía um número maior de professores e de cursos do que a então Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia que, juntas, originaram o atual IFTM. Naquela ocasião, os outros dois atuais *Campi*, Paracatu e Ituiutaba eram apenas Unidades de Educação Descentralizadas (UNEDES), e, portanto, menores ainda do ponto de vista estrutural e educacional. Dessa forma, na visão da pesquisadora, o *Campus* Uberaba apresentaria maior abrangência institucional, dados e elementos para a pesquisa.

Os 13 docentes foram selecionados a partir de uma lista nominal fornecida pela coordenação geral de ensino, com base nos seguintes critérios:

- 1 ser professor efetivo de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT);
- 2 ter ingressado na instituição pesquisada antes de sua transformação em IFTM, portanto, durante ou anterior a 2008;
- 3 ter disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

A partir de um roteiro prévio, a aplicação dos questionários ocorreu nos meses de fevereiro e março de 2015. O convite para a participação e o envio do questionário aos professores foram feitos pessoalmente e/ou por e-mail institucional, a cada professor, quando foram dadas informações sobre a pesquisa, o roteiro e os objetivos do questionário, deixando claros a garantia do anonimato, o tempo de armazenamento dos dados e o sigilo em relação aos dados. Feitos tais esclarecimentos, foi-lhes entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que, depois de lido e analisado, foi assinado por cada um dos participantes que aceitaram participar da pesquisa. De acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Uberaba (UNIUBE) e aprovado com

o respectivo parecer Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 32347714.6.0000.5145. Para assegurar o anonimato dos participantes e o sigilo das informações, os participantes desta pesquisa são representados pela letra P (de professor) acompanhada de numeração sequencial (1 a 13) não havendo nenhum critério para distinguir tal ordem numérica na lista; as suas respostas são destacadas pela fonte em itálico para se diferenciar das citações.

As respostas ao questionário foram analisadas com base nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1977, 2011) e de Franco (2012) e Minayo (2007), à luz do referencial teórico do materialismo histórico dialético. Segundo Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo,

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo da pesquisa em questão incluiu três etapas: a) pré-análise: momento da organização e sistematização do material; b) exploração do material: compreende a codificação, transformação do texto em unidades de contagem e a escolha das categorias; c) seleção das unidades ou categorias de análise: período que compreende a inferência e a interpretação dos dados.

A pré-análise, que corresponde às primeiras leituras e ao primeiro contato com o texto, é também chamada de “leitura flutuante”, segundo Bardin (1977, p. 96). Para ela “a primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Na sequência, a organização do material obtido deu-se pela categorização, em conformidade com os objetivos específicos; o que para Bardin (1977, p. 153):

Funciona por operações de desmembramento de texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Portanto, inicialmente, para proceder à análise dos dados, e considerados os objetivos da pesquisa e o problema em questão, definiu-se três categorias, das quais, duas desmembradas em subcategorias. A saber:

- 1) CEFET/IFTM na percepção dos professores. Subcategorias: 1.1 significado desta transformação; 1.2 aspectos positivos e negativos; 1.3 contribuições para Uberaba e região.
- 2) Ser professor (sem subcategorias).
- 3) Trabalho docente na educação profissional e tecnológica.

Subcategorias: 3.1 condições de trabalho; 3.2 impactos da transformação do CEFET em IFTM para o trabalho; 3.3 atividades desempenhadas e com qual (is) há mais identificação e destinação na maior parte de carga horária.

Para se chegar à identificação das categorias, houve um processo demorado e com muitos desafios a superar, requerendo da pesquisadora “constantes idas e vindas da teoria ao material de análise (FRANCO, 2012, p. 58)”.

Após serem estabelecidas tais categorias, passou-se à análise e à interpretação dos conteúdos, cruzando-se os resultados da pesquisa bibliográfica (referencial teórico) com os dados da pesquisa de campo e com os documentos institucionais, utilizando-se assim, da Técnica da Triangulação que, segundo Triviños (2008, p. 138), “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco do estudo” e envolve três dimensões: 1. o que o pesquisador apreende do pesquisado pela “observação livre ou dirigida”, por meio do seu “comportamento e ações (TRIVIÑOS, 2008, p. 139)” e dos instrumentos de coleta de dados (questionário, entrevista); 2. informações contidas em documentos legais, oficiais, estatísticos e até fotografias e 3. análise do contexto no qual o pesquisado está inserido.

Antes da análise das citadas categorias, analisou-se o perfil dos professores, tendo em vista que o contexto pessoal e profissional dos mesmos reflete e influencia sobremaneira sobre o seu trabalho ao mesmo tempo em que também por ele é influenciado e favorece estabelecer “unidades de contexto” (FRANCO, 2012; BARDIN, 1977) para a análise e compreensão de cada unidade de registro, entendida como a menor parte do conteúdo, cuja decorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas (FRANCO, 2012, p. 43)” e pode ser dos seguintes tipos: a palavra, o tema, o personagem e o item.

Nesta pesquisa, tomou-se o **tema** como unidade de registro porque “é considerado como a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo (FRANCO, 2012, p. 45)” e por ser a mais apropriada a presente pesquisa.

Unidade de contexto é o “pano de fundo” que dá significado às unidades de registro; “é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a análise e interpretação dos textos a serem decodificados (FRANCO, 2012, p. 49)”.

Estabelecidas as categorias e respectivas subcategorias, analisou-se cada uma das subcategorias e uma única categoria a partir de um tema, que foi o tipo de unidade de registro escolhido. As inferências e deduções da pesquisadora sobre cada tema foram feitas sempre levando em conta o contexto no qual a instituição e os professores pesquisados estão inseridos.

### 3.3 Resultados da pesquisa

Antes de se traçar o perfil dos treze professores pesquisados do *Campus Uberaba*, é importante destacar o seu quadro docente referente a 2015, composto por efetivos, contratados e temporários, sendo que os efetivos representam a maioria.

Professor efetivo é o que pertence à carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PEBTT), reestruturada em 2008, por meio da Lei nº 11.784. É servidor público federal, estável, estatutário, cujo ingresso se dá por meio de concurso público de provas e títulos.

Professor substituto e temporário não tem vínculo empregatício, é vinculado ao Regime Geral da Previdência Social, conforme Leis nº 8.213/1991 e 8.745/1993 e sua contratação é feita mediante locação de serviço como profissional autônomo. Seu ingresso se dá por processo seletivo simplificado, com o objetivo de substituir um professor efetivo que se afasta para capacitação e qualificação, ocupação em cargos de confiança ou licença médica. O prazo do seu contrato é de no máximo um ano, podendo ser prorrogado por igual período. Não tem direito ao regime de Dedicção Exclusiva (DE) e sua carga horária de trabalho é de vinte ou quarenta horas.

O que distingue o professor temporário do substituto é que o primeiro é contratado para atender às demandas do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC - enquanto o segundo é para substituir temporariamente professores efetivos que se encontram legalmente afastados ou licenciados de seus cargos (PDI 2014-2018). Destaca-se que há outras formas de ingresso na instituição destinadas apenas aos professores efetivos, tais como remoção, redistribuição, conforme Lei nº 8.112/1990.

Com o objetivo de identificar a expansão do quadro docente da instituição e analisar em que medida ela representa um aspecto da reconfiguração institucional, fez-se um levantamento do quantitativo de professores referente a 2008 (CEFET) e a 2013 (IFTM) junto a Coordenação de Gestão de Pessoas (CGP) do *campus*, conforme **tabelas 6 e 7**.

**Tabela 6** - Quantitativo de professores do então CEFET Uberaba, dezembro/2008.

Professores	Titulação	Regime trabalho		
		20h	40h	DE
Efetivos	Graduação	-	-	03
	Aperfeiçoamento	-	-	03
	Especialista	-	01	21
	Mestre	01	01	41
	Doutor	-	02	13
Substitutos/ temporários	Graduação	-	03	-
	Aperfeiçoamento	-	01	-
	Especialista	02	07	-
	Mestre	-	02	-
	Doutor	-	01	-
<b>Total</b>		<b>03</b>	<b>18</b>	<b>81 = 103</b>

Fonte: Coordenação de Gestão de Pessoas (CGP) do *Campus* Uberaba.

**Tabela 7** - Quantitativo de professores do *Campus* Uberaba/IFTM, dezembro/2013.

Professores	Titulação	Regime trabalho		
		20h	40h	DE
Efetivos	Graduação	-	-	01
	Aperfeiçoamento	-	-	01
	Especialista	-	01	18
	Mestre	-	-	38
	Doutor	-	-	57
Substitutos/ Temporários	Graduação	-	02	-
	Aperfeiçoamento	-	01	-
	Especialista	-	04	-
	Mestre	-	15	-
	Doutor	-	07	-
<b>Total</b>		<b>00</b>	<b>30</b>	<b>115 = 145</b>

Fonte: Coordenação de Gestão de Pessoas (CGP) do *Campus* Uberaba

Percebe-se que houve um significativo aumento no número total de professores, passando de 103 em 2008 para 145 em 2013. Diminuiu-se o número de mestres efetivos, porque muitos deles passaram ao nível de doutor. Quanto ao regime de trabalho, em 2008 havia apenas um mestre com regime de 20h, quatro com 40h e 81 com Dedicção Exclusiva (DE). Em 2013, nenhum professor com regime de 20h, um com 40h e 115 com DE.

Quanto aos professores temporários e substitutos, em 2008 havia dois com regime de 20h, dois especialistas e quatorze com 40h com formação entre o nível de graduados e doutores. Em 2013, não havia nenhum com regime de 20h e vinte e nove em regime de 40h (graduados, especialistas, mestres e doutores).

Para se traçar o perfil dos 13 (treze) sujeitos pesquisados, os dados foram organizados seguindo a seguinte ordem constante do questionário e conforme **gráficos 1 a 4**: identificação, que compreende a idade e o sexo; formação acadêmica (inicial e continuada) e atuação profissional (experiência no magistério e na EPT; tempo de magistério no IFTM; nível de ensino que atua; carga horária semanal e balanço da vida profissional na instituição pesquisada).

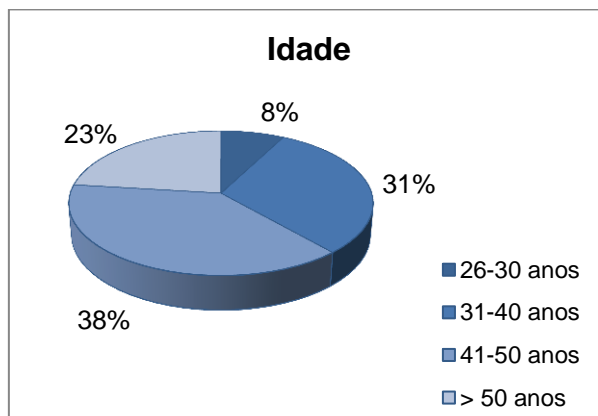
Quanto à idade, os resultados indicam predominância de participantes de faixa etária entre 41 e 50 anos, com 5 (cinco) professores, seguidos dos de 31 a 40 anos, com 4 (quatro), 3 (três) acima de 50 anos e apenas um na faixa entre 26 e 30 anos, conforme **gráfico 2**.

Com relação ao sexo, houve um relativo equilíbrio, sete são do sexo masculino e seis do sexo feminino, conforme **gráfico 3**. Pesquisas apontam que o magistério, da educação infantil ao ensino superior, é exercido majoritariamente por mulheres, porém na “educação profissional é menor que a média nacional (SOUZA, 2008, p. 1)”. Entretanto, com relação a esse nível de ensino, nos últimos anos esta realidade tem mudado; aumentou o número de mulheres que ingressam na carreira, principalmente a partir de 2009, certamente em virtude também da ampliação e diversificação de cursos ofertados pelas instituições da RFEPT.

No que se refere à formação acadêmica inicial dos professores, constatou-se que 4 (quatro) têm formação em cursos de licenciatura, 5 (cinco) em cursos de bacharelado, 1(um) em curso superior de tecnologia, 2 (dois) possuem mais de uma graduação (licenciatura e bacharelado e licenciatura e tecnologia), conforme **gráfico 4**.

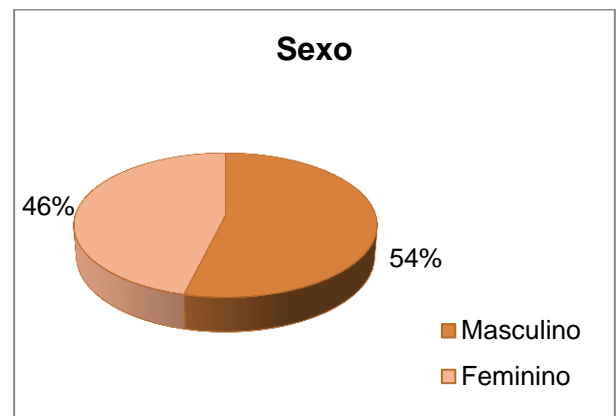
Quanto à formação continuada (pós-graduação), todos os professores possuem pós-graduação sendo que a maioria é doutor (sete), quatro são mestres, um especialista (pós-graduação *lato sensu*) e um é pós-doutor (**gráfico 5**).

**Gráfico 2. Idade.**



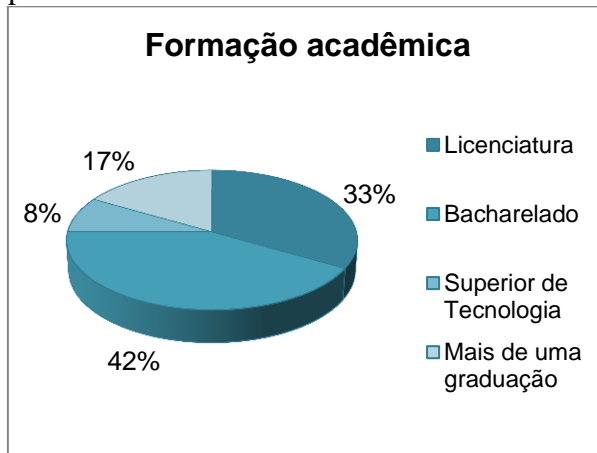
Fonte: Questionário, 2015.

**Gráfico 3. Sexo.**

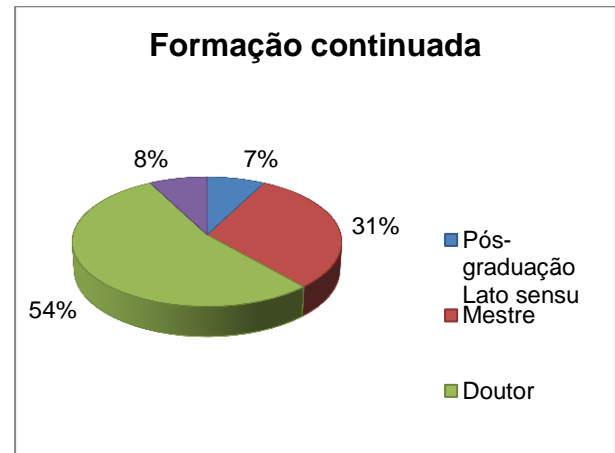


Fonte: Questionário, 2015.



**Gráfico 4.** Formação acadêmica inicial dos professores.

Fonte: Questionário, 2015.

**Gráfico 5.** Formação continuada.

Fonte: Questionário, 2015.

Conforme exposto nos gráficos, os dados indicam que, em geral, o corpo docente do *campus* é bastante qualificado, principalmente quanto à formação continuada, o que, *a priori*, pode denotar um ensino de excelência. Entretanto, professores das áreas técnicas/tecnológicas/agrárias, embora especializados em suas respectivas áreas de conhecimento, continuam com lacunas na sua formação pedagógica - o que pode comprometer a formação de seus alunos - pois ainda não há uma política institucional voltada para esta questão. Constata-se a ocorrência de momentos e eventos pontuais para a discussão e encaminhamentos de questões relacionadas ao ensino que, apesar de serem iniciativas bem sucedidas, não atingem todos os professores e nem se tornam contínuas. Considera-se, ainda, que a formação do professor deva ser também de sua responsabilidade e não somente da instituição onde trabalha ou de instâncias externas a ela.

Nos últimos anos, com a expansão da educação profissional e tecnológica, aumentou o número de professores ingressantes nas instituições da RFEPT. Entretanto, segundo Machado (2008, p. 12), a formação desses professores continua sendo um grande gargalo para a educação profissional que pode, inclusive, comprometer a sua expansão. Segundo ela, ainda naquele ano (2008), entidades representativas desse segmento apontavam que os programas de formação emergenciais e pontuais estavam se tornando em “soluções permanentes”. Tal realidade ainda persiste mesmo passados esses anos pois, apesar da exigência legal de formar professores, os IF ainda não conseguiram resolver a falta de uma formação pedagógica para os seus próprios professores, o que configura um contrasenso.

Para Souza (2009, p. 110), isso se dá porque:

[...] as instituições de ensino superior ocupam-se da formação de professores para as chamadas áreas de formação geral [...]; entretanto, não se ocupam da formação de professores para as áreas de formação profissional (de forma geral no campo das engenharias).

Ou seja, apesar da visibilidade, expansão e certa importância dada à educação profissional e tecnológica nos últimos anos, a formação do professor que nela atua ainda não mereceu a importância na mesma proporção. Nessa perspectiva, os professores

[...] são levados a atuar com um mínimo de orientações pedagógicas e técnicas. Com isso, o trabalho de transposição didática é realizado geralmente sem qualquer avaliação externa (MACHADO, 2008, p. 17),

Assim, entre outros motivos, o trabalho desse professor muitas vezes é baseado apenas na sua experiência e sem fundamento ou acompanhamento didático-pedagógico.

Consoante à Lei nº 12.772/2012, a instituição tem uma política de incentivo à qualificação do seu quadro docente por meio de autorização de afastamento (com remuneração) para qualificação; participação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, no país e no exterior; licença capacitação; horário especial para servidor estudante. Neste caso, há diminuição de sua carga horária, bem como a concessão de passagens e diárias para a participação com apresentação de trabalho em eventos científicos como congressos, seminários ou similares, inclusive fora do país. Entretanto, percebe-se que ainda há o que se ampliar e construir nessa questão, porque nem sempre é possível estender a todos, por exemplo, a liberação para estudos; o que muitas vezes gera sentimentos de insatisfação e desmotivação naqueles que não conseguem.

Atualmente, o quadro docente do *Campus* Uberaba é composto por 130 professores, sendo 111 efetivos, 15 substitutos e 4 temporários, conforme Tabela 8. Segundo informação da Coordenação de Gestão de Pessoas do *campus*, entre os efetivos, existem 20 com titulação de especialista (pós-graduação *lato sensu*), apesar da política de incentivo à qualificação do *campus*. Tal fato surpreendeu a pesquisadora levando-a a questionar o motivo desse número de professores (em sua maioria há muitos anos na instituição) sem a titulação de mestre ou doutor. Entretanto, tal investigação extrapola o objeto dessa pesquisa, podendo-se apenas tecer provisórias considerações que poderão estimular outras pesquisas.

Alguns fatores podem explicar tal fato, dentre os quais se destacam: opção pessoal; ocupação em cargos de chefia concomitantes à docência que implicam mais trabalho, porém aumento nos rendimentos; dificuldade de conciliar trabalho, família e estudo - neste caso há que se considerar que até pouco tempo não havia programas de mestrado, principalmente na área de educação, em Uberaba.

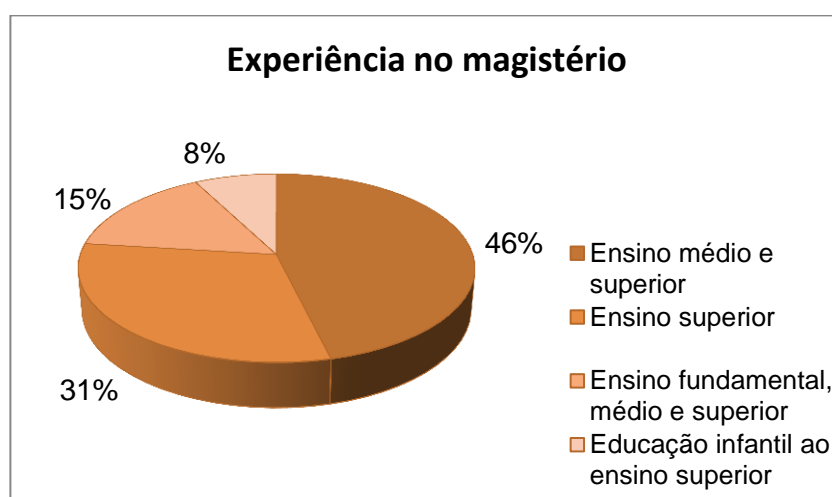
**Tabela 8** - Quantitativo de professores do *Campus* Uberaba, abril 2015

Efetivos	Substitutos	Temporários	Total substitutos e temporários	Total geral
111	15	4	19	130

Fonte: Coordenação de Gestão de Pessoas (CGP) do *Campus* Uberaba.

Comparando o total de docentes de 2013 com o de 2015, constata-se que houve uma redução de dezesseis professores; de 146 em 2013, têm-se 130 atualmente. Isso se deve ao fato de que, no segundo semestre de 2014, o *campus* deixou de ter duas unidades; e, com a implantação do *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, os docentes da área de informática, que pertenciam ao quadro do *Campus* Uberaba, migraram para o referido *campus* avançado.

Com relação à experiência no magistério, por modalidade de ensino, 6 (seis) professores têm experiência no ensino médio e superior; 4 (quatro) apenas no ensino superior; 2 (dois) no ensino fundamental, médio e superior e apenas 1 (um) tem experiência da educação infantil ao ensino superior. Porém, quanto à experiência na modalidade educação profissional e tecnológica, todos têm no IFTM e dois deles têm também em outra instituição de EPT (gráfico 6).

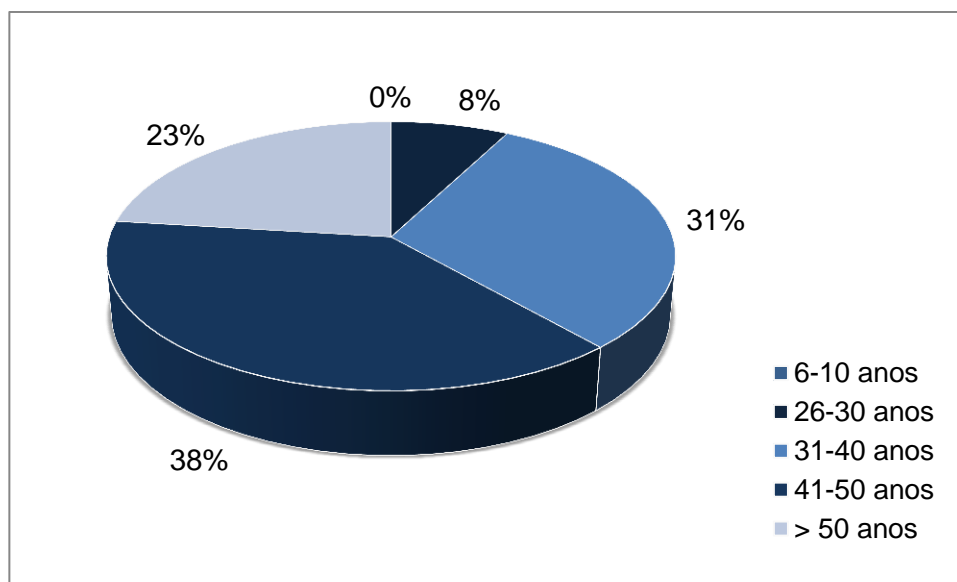
**Gráfico 6.** Experiência no magistério

Fonte: Questionário, 2015.

O tempo de magistério dos professores no *Campus* Uberaba está assim expresso: de 6 a 10 anos: 6 (seis); 11 a 15: 2 (dois), de 16 a 20: 1 (um) e mais de 20: 4 (quatro). A partir daí, pode-se fazer a seguinte análise quanto ao número de professores ingressantes: a maioria ingressou após a transformação do CEFET em *Campus* Uberaba/IFTM, portanto, em

decorrência da expansão da rede federal de ensino acompanhando as tendências de políticas públicas de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, a partir de 1990. Por outro lado, em um quase igual período, aqueles que ingressaram há mais de 20 anos.

**Gráfico 7.** Tempo de magistério no *Campus Uberaba*.

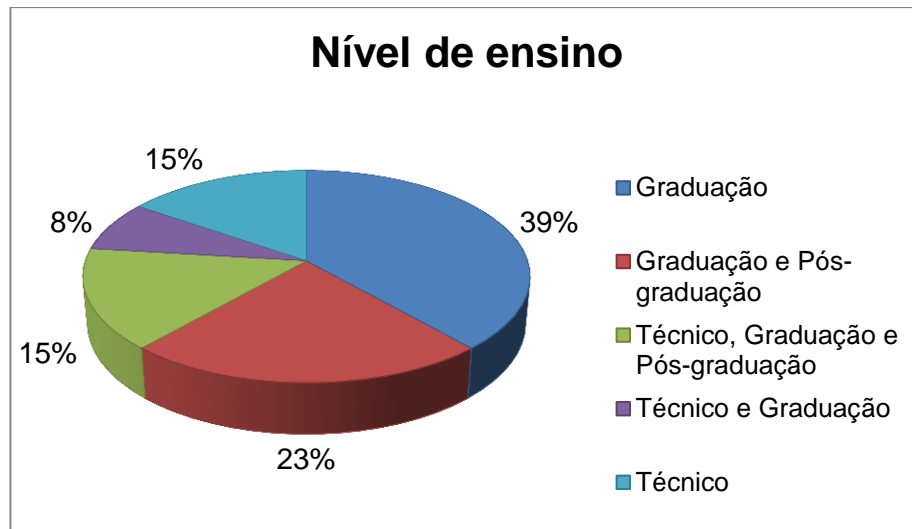


**Fonte:** Questionário, 2015

Em relação ao nível de ensino em que eles atuam, a maioria leciona apenas na graduação: cinco; graduação e pós-graduação: três; técnico, graduação e pós-graduação: dois; técnico e graduação: um e somente no técnico: dois. Dos treze professores, dois acumulam a função de coordenador de curso, um pertence ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação e outro ao Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Um dos coordenadores de curso coordena ainda o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo a Docência (PIBID)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup>PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2015.

**Gráfico 8.** Atuação dos profissionais

**Fonte:** Questionário, 2015.

Quanto aos professores pesquisados, não há nenhum contratado ou substituto. Todos têm dedicação exclusiva (DE), ou seja, trabalham apenas na instituição e são remunerados pelos trabalhos realizados fora da sala de aula. São servidores estáveis, concursados, com um plano de carreira que os permite crescer profissionalmente. De acordo com o Art. 5º da Regulamentação para Atividade Docente do IFTM aprovada pelo seu Conselho Superior (CONSUP) em 29 de novembro de 2010, o servidor ingressa na carreira em uma das jornadas de trabalho – 20h ou 40h conforme estabelecido em edital de concurso, podendo, mediante política institucional e em consonância com a legislação vigente, obter a concessão de Dedicação Exclusiva (DE). Ressalta-se que a grande maioria dos professores do *campus* tem DE provavelmente em virtude da melhoria salarial que isso representa. Portanto, presume-se que, se comparado com a maioria dos professores desse país afora, principalmente os das redes públicas de ensino, inclusive alguns IF, o número de professores efetivos e exclusivos do *campus* pesquisado é bastante satisfatório. Sabe-se que isso não é uma realidade em outros IF que contam em seu quadro docente com muitos professores contratados.

Com relação a não exigência do cumprimento da referida carga horária no campus, excetuando àquela referente às aulas; as demais atividades e carga horária podem ser cumpridas em casa. Destaca-se que essa flexibilidade de carga horária não se aplica a todos os *campi* do IFTM ficando a cargo da direção geral.

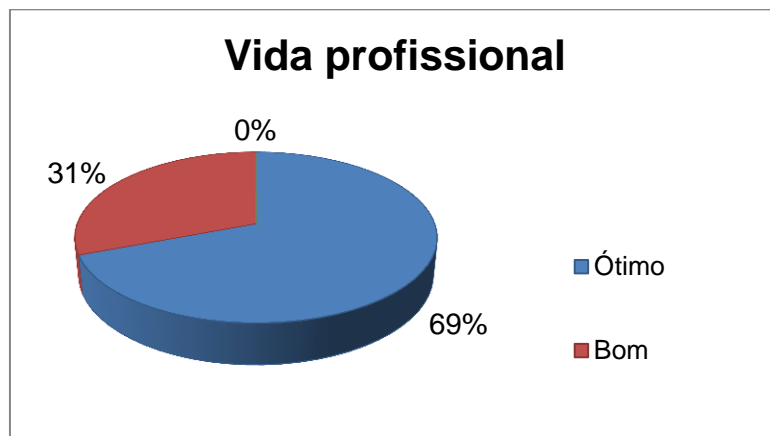
Entretanto, se a flexibilidade de horário dos professores representa algo positivo, acarreta também aspectos negativos à medida que dificulta um trabalho coletivo, em equipe,

uma maior aproximação entre os pares. Nesse contexto, trabalhar de forma interdisciplinar e integrada torna-se impraticável. Então, como desenvolver um currículo integrado em cursos técnicos integrados ao ensino médio? Essa é uma discussão que precisa acontecer no interior dessas instituições que têm como um dos objetivos primeiros a oferta desse tipo de curso.

Faz-se necessária, portanto, a construção de um clima institucional que favoreça a interação e o desenvolvimento de atividades pedagógicas, educacionais capazes de mobilizar professores e demais servidores na busca de objetivos comuns. Como o espaço físico é grande e a maioria dos professores permanece lá apenas para ministrar suas aulas, eles se dispersam, encontram-se pouco. E quando isso ocorre, em geral, é apenas em momentos pontuais como em reuniões com pais dos alunos e/ou na hora do almoço no refeitório, espaço compartilhado por alunos, professores e demais servidores.

Quanto ao balanço que eles fazem de sua vida profissional no referido *campus*, 9 (nove) consideram ótimo, 4 (quatro) consideram bom e nenhum considera regular ou aquém do esperado, conforme **gráfico 9**.

**Gráfico 9.** Balanço da vida profissional



**Fonte:** Questionário, 2015.

Traçado o perfil dos professores, passou-se à análise das três categorias de discussão e suas respectivas subcategorias. A saber.

### **Categoria 1: “CEFET/IFTM na percepção dos professores”.**

Subcategoria 1: significado desta transformação; subcategoria 2: aspectos positivos e negativos dessa transformação e subcategoria 3: contribuições para Uberaba e região.

Quanto à subcategoria 1: significado desta transformação. Dos treze professores pesquisados, um não respondeu exatamente o que foi perguntado (P5), outro acredita que

houve mudança apenas de sigla uma vez que as práticas e os comportamentos no interior da instituição continuam as mesmas. *“Foi um fato histórico, inegável, porém, corpo de instituto e alma de CEFET. Ainda preso a heranças arraigadas (P4)”*. Para os onze, tal transformação significou um avanço, tanto para a instituição como para a sociedade, porque com o crescimento institucional e uma maior autonomia didático-financeira, aumentou a oportunidade de estudo e emprego, possibilitou mais ainda a verticalização do ensino e a interiorização da educação profissional.

Quanto à subcategoria 2: “aspectos positivos e negativos” dessa transformação, percebeu-se sua relação com a subcategoria anterior. Para um dos professores, *“ainda não tem como avaliar, pois ainda estamos no processo de transição (P4)”*. Para dois, não há aspectos negativos (P9 e P10); outro não soube informar (P13) e, para outro, *“não há aspecto positivo, nem negativo. Apenas um processo natural de desenvolvimento e investimento na educação técnica e tecnológica (P11)”*. Neste caso, pode-se inferir que não há envolvimento do professor nesse processo, analisando tal transformação como algo natural, factual e exterior a ele. Os demais professores apontaram como aspectos positivos os novos desafios que são postos a toda comunidade interna, a melhoria salarial, a ampliação de cursos, a equiparação às universidades federais e o fortalecimento da verticalização do ensino. Como negativos, o aumento da demanda de serviços e a exigência da oferta de vários programas e projetos, muitos professores não têm perfil para trabalhar com a referida verticalização e, por fim, a falta de identidade institucional.

Com relação à verticalização, considerando o tempo presente, um professor que lecionava nos cursos técnicos de nível médio, passou a atuar, também, e simultaneamente, nos cursos de graduação e de pós-graduação. Muitas vezes, no mesmo turno ele atua no técnico, na graduação e na pós-graduação. Daí outra grande dificuldade enfrentada pelo docente: lidar com a verticalização do ensino atuando na educação básica e superior (além de desenvolver pesquisa e extensão). Isso representa um grande problema no interior dos IF: alguns mestres e doutores que ingressam por concurso público, portanto, são efetivos, em geral, mesmo sabendo que irão se deparar com os dois níveis de ensino, eles ingressam com a cultura própria das Universidades, querendo atuar apenas na graduação, na pós-graduação e na pesquisa, oferecendo muita resistência em atuar nos cursos técnicos e, principalmente, no PROEJA e nos cursos de formação inicial e continuada. Do contrário, os que já estão na instituição há muito tempo e com bastante experiência nos cursos técnicos de nível médio, oferecem certa resistência em atuar na graduação e na pós-graduação, apesar de possuírem títulos de mestre e/ou doutor. Importante salientar que, apesar de status de Universidade, para

o ingresso nos IF, em caso de local com grave carência de professores com titulação, não há a obrigatoriedade dos títulos de especialista, mestre e doutor, conforme Lei nº 12.772/2012.

Quanto à subcategoria 1.3. “contribuições para Uberaba e região”, um professor não respondeu e para os demais, é a oferta de um ensino de qualidade, da educação básica à pós-graduação, inclusive na modalidade educação a distância (EaD). Um ensino que proporciona uma formação sólida para o prosseguimento dos estudos, para o exercício de uma profissão ou para o empreendedorismo bem como “*mão de obra qualificada e atualizada (P13)*”. Um dos professores destacou o “*diálogo com os arranjos produtivos locais (APLs)*<sup>7</sup> e a parceria com a iniciativa privada para o desenvolvimento da pesquisa e da extensão (P10)”.

### **Categoria 2 (sem subcategoria): ser professor.**

No tocante à categoria 2: “ser professor”, pode-se inferir que em todas as respostas os professores sentem-se satisfeitos com a profissão escolhida sendo que dos treze, apenas um descobriu-se professor durante o curso de mestrado. Nenhum deles evidenciou conceber a docência como missão ou dom; de outra forma, para outros, é preparar o aluno para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, ser ético, solidário. E há aquele que, numa visão tradicional, tecnicista, concebe o processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno numa perspectiva hierarquizada, centralizadora. “*Ser professor é ser Instrutor, Modelo, Referência, Indutor, Orientador, Coordenador*”.

A maioria dos professores indica que, para eles, ser professor é ser um mediador entre o aluno e o conhecimento, um facilitador no processo de ensinar e aprender. É um eterno aprendiz, pois ao mesmo tempo que ensina, aprende com o seu aluno por meio de uma relação dialógica e horizontal. Nessa perspectiva, para o professor P13, “*Ser professor é ser um mediador no processo de construção do conhecimento e possibilitar ao aluno desenvolver a sua autonomia*”. Para o professor P7, “*Ser professor é ir além do ensinar; é saber viver, conviver, respeitar o próximo e aprender com ele. É passar seus conhecimentos aos alunos. É um compromisso consigo mesmo*”. Para outro, cuja formação é em pedagogia, “*ser professor é estar atento aos programas de ensino do currículo e ao desenvolvimento da personalidade do aluno (P11)*”. A esse respeito, para Tardif (2002, p. 39),

---

<sup>7</sup>Os Arranjos Produtivos Locais (APLs) são constituídos por uma aglomeração de empresas com a mesma especialização produtiva, que se articulam entre si e que se localizam em um mesmo espaço geográfico. Uma das finalidades e características dos IF é orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito da sua atuação (BRASIL, 2008). Portanto, de acordo com a sua lei de criação, ao se pretender instalar um IF deve ser levado em conta a vocação socioeconômica e cultural da cidade e da região em seu entorno contribuindo para o seu desenvolvimento por meio da educação e da (re)qualificação profissional.



[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Chamou a atenção da pesquisadora, a resposta do professor P3 cuja formação é bacharel na área de ciências agrárias que, mesmo não tendo nenhuma formação pedagógica (teórica), exerce a docência com tamanho entusiasmo e engajamento estabelecendo com os alunos uma relação de confiança e estímulo. Para ele, o ofício de ser professor extrapola o ato de ensinar.

*“Ser professor é mais do que repassar experiências técnico-científicas, é ser educador, dentro e fora da sala de aula. Educar significa cuidar dos principais atores do ensino que são os alunos. Repassar, além do conhecimento, valores como ética, motivação, trabalho e cidadania (P3).*

Nessa perspectiva, ser professor transcende o exercício da docência, pois sua condição primeira é ser um educador e isso não se adquire apenas por meio de uma formação pedagógica. O professor educador se constitui como tal ao longo de sua trajetória profissional e pessoal por meio da troca de experiência e conhecimento com os seus pares, com os alunos, e não apenas nos ambientes formais de educação, mas também fora deles. O professor educador é político no sentido literal da palavra e, como tal, deve buscar a sua valorização como profissional. E essa valorização envolve, segundo Oliveira (2013a, p. 58), “remuneração, condições de trabalho e formação inicial e continuada”.

Para Leher (2010, p. 1), a valorização do magistério

[...] abrange dimensões (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional.

Portanto, a valorização do docente envolve inúmeras situações e condições que, no seu conjunto, devem favorecer o exercício profissional com dignidade de tal modo que ele possa viver com integridade.

Um aspecto fundamental a ser considerado quando se discute a profissão professor, nesse caso, o que atua na EPT e que está relacionado evidentemente com o seu contexto de trabalho, com o ambiente e com as relações de trabalho estabelecidas, diz respeito à sua identidade profissional.

Segundo Garcia (2009b, p. 11),

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos.

Nessa perspectiva, a identidade não é apenas individual, muito menos inata, pronta e acabada; ao contrário, ela se constitui no trabalho, na coletividade e na relação com o outro, de forma dinâmica, horizontal e processual. A identidade do professor é construída não apenas a partir dos conhecimentos e experiência adquiridos ao longo da sua trajetória profissional, mas também a partir de sua história de vida, anterior inclusive à sua inserção na atividade docente.

Para a análise da identidade do docente da EPT, há que se considerar, basicamente, duas questões que estão intimamente relacionadas: a sua formação (a maioria não tem na área pedagógica) e a especificidade do seu trabalho.

A respeito da especificidade e do ser professor na EPT, Urbanetz (2012, p. 874) assim analisa:

[...] ser professor, de acordo uma concepção dialética, é ser um trabalhador intelectual cuja especificidade é a ação pedagógica compreendida em suas dimensões contraditórias: disciplinamento e transformação. Tais dimensões só adquirem significado quando compreendidas a partir do modo de produção no qual se inserem, ou seja, o capitalista.

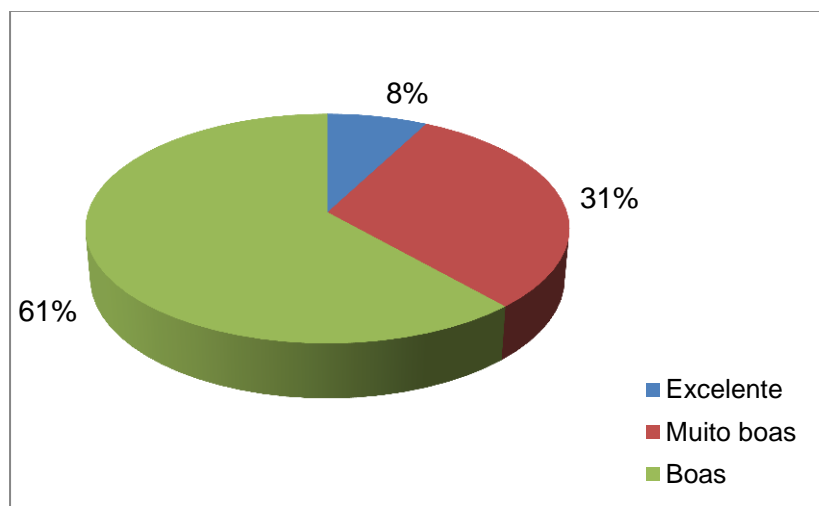
Nesse sentido, o que pode representar um grande desafio para os professores da EPT é a compreensão de ter que ao mesmo tempo formar para a vida (perspectiva humanística) e preparar para servir ao capital, portanto, contribuindo para um sistema de exploração.

Tratar dessa questão implica, necessariamente, falar da formação desse docente que, como já tratado no capítulo anterior, tem suas especificidades, pois se trata, em sua maioria, de professores cuja formação inicial é na área técnica ou agrícola. Porém, a sua formação “está literalmente à margem das discussões sobre a formação de professores (URBANETZ, 2012, p.878)”, pois não há uma política de formação voltada para esses professores. A este respeito, poder-se-ia dizer que não há interesse do governo e das IES em discutir e oferecer cursos para esses profissionais; o que se vê é a oferta de cursos eventuais e pontuais e discussões e propostas de estudiosos e pesquisadores da temática. “A formação de professores para a educação técnica e tecnológica, no Brasil, permanece como uma questão indefinida (SOUZA, 2009, p. 109)” apesar de suas enormes e históricas lacunas.

**Categoria 3: Trabalho docente na EPT.** Subcategoria 3.1: condições de trabalho; subcategoria 3.2: impactos da transformação CEFET/IFTM para o trabalho e subcategoria 3.3: atividades que desempenha e com qual (is) mais se identifica e ocupa(m) maior parte da carga horária.

Com relação a essa categoria, subcategoria 1: “condições de trabalho”, para 1 (um) professor, são excelentes; para 4 (quatro) são muito boas e para 8 (oito), boas, conforme gráfico 10. Condições de trabalho dizem respeito também àquelas de natureza material e de estrutura física, essenciais para o desenvolvimento das atividades docentes principalmente na EPT, posto haver atividades que extrapolam a sala de aula e que requerem o uso de laboratórios, salas de aula equipadas, dentre outros. “O contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 55).

**Gráfico 10.** Condições de trabalho



Fonte: Questionário, 2015.

Apesar de algumas evidentes melhorias no *campus* nos últimos anos, inclusive no aspecto pedagógico, e do tamanho de sua área física, percebe-se que ainda há muito a avançar. Como se sabe, o ambiente físico contribui, ou não, para o exercício do trabalho docente. A este respeito, Tardif e Lessard (2011, p. 55-56) reconhecem que

[...] a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores “materiais” frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão. Todos esses fenômenos organizacionais, formais e concretos, gerais e particulares, afetam profundamente o trabalho docente, sua atividade e seu *status*, sem falar da sua experiência da profissão.

Para alguns docentes, considerando a expansão da instituição, o aumento de cursos e, por conseguinte, de alunos e de professores, alguns espaços precisam ser melhorados, ampliados e/ou criados, como por exemplo, a biblioteca e o seu acervo, considerados pequenos ante a expansão e a demanda dos alunos e professores, laboratórios e uma sala destinada aos professores. A que eles utilizam além de pequena, é um local com computadores para o preparo de atividades, aulas e não favorece aquele momento do encontro, do descanso, do café, da conversa informal, momentos esses favoráveis à interação das pessoas que compõem o quadro de servidores do *campus*.

A subcategoria 3.2. “impactos da transformação CEFET/IFTM para o trabalho”, 1 (um) professor considerou a dificuldade de trabalho em equipe; para outro, definição de um plano de carreira para o magistério; 1 (um) respondeu que para ele não houve nenhum impacto; outro, foi a possibilidade de atuar no ensino superior e, para os demais (nove) significou mais trabalho, pois além das aulas o professor tem que produzir (publicar) mais e ainda desenvolver atividades de pesquisa e de extensão. Ressalta-se que dentre os professores pesquisados, três são coordenadores de curso e docentes. Interessante que, para o professor P3 “ *aumentou a carga de trabalho. Mais pesquisa e produção acadêmica, porém sinto-me mais importante no processo*”. Pode-se inferir que esse professor, apesar das inúmeras atribuições, sente-se realizado e valorizado com o que faz, até porque exerce com prazer as duas funções, a pesquisa e a docência.

Quanto ao aumento de atividades decorrentes da transformação do CEFET em *Campus* Uberaba, apontada pela maioria dos professores, isso pode acarretar uma sobrecarga ou intensificação do trabalho. Dal Rosso (2008, p. 23), referindo-se a intensificação do trabalho em geral, classifica-a como sendo “os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados”. No trabalho docente tal intensificação se manifesta, por exemplo, no excesso de atividades que o professor tem, dentro e fora da sala de aula/escola (sobrecarga de trabalho) fazendo com que o mesmo não tenha tempo para o lazer, descanso ou mesmo se qualificar, atualizar-se.

Assunção e Oliveira (2009, p. 361), referindo-se a intensificação do trabalho docente, sugerem o que isso pode acarretar para a saúde do professor:

[...] executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular na urgência. Situações de

sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente.

Importante salientar que essa intensificação do trabalho docente se dá nos dois níveis de ensino e respectivas modalidades (da educação infantil à pós-graduação) e em instituições privadas e públicas.

Até a década de 1970, a escola ainda era privilégio de poucos e tinha como função basicamente a de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados a um público bastante homogêneo. O professor, único detentor desse conhecimento, gozava de prestígio, respeito, tanto pela comunidade escolar como pela sociedade. A este respeito, segundo Hypólito (1991, p. 12),

[...] há alguns anos era muito nítida a figura do professor como um profissional, autônomo, dono de um saber, com controle sobre o seu trabalho e gozando de um reconhecimento público que o tornava uma autoridade em muitas comunidades.

Atualmente, com o processo de massificação da escola principalmente a partir da reforma do Estado e das reformas educacionais, as funções da escola são múltiplas assim como são muitas as atribuições do professor que nela trabalha. No atual contexto, não basta ser docente com domínio na sua área de atuação. Para atender a um público tão heterogêneo, ele muitas vezes assume a função da família, de psicólogo e ainda, saber administrar os conflitos e tensões na sala de aula. Junta-se a tudo isso, aquelas tarefas burocráticas que, dado o seu volume e urgência no cumprimento delas, exigem do professor um dispêndio maior de tempo e energia, comprometendo assim, o seu tempo para investir na sua formação, para o descanso, o lazer, a família. A este respeito, Oliveira (2004a, p. 34) reconhece:

O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. [...] Assim, por força muitas vezes da própria legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se vêem forçados a dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções. [...] Os trabalhadores docentes convencidos de que devem responder a essas exigências, diante da constatação de que a realidade deveria ser melhor, e não encontrando os meios necessários para por em prática exatamente o que acreditam que seja esperado deles quer pelo governo, pelos alunos, quer pelos pais, quer por seus pares, encontram-se diante de enorme insatisfação.

Aliado a tudo isso, há a exigência externa, e interna, de se adaptar às exigências impostas por uma sociedade cada vez mais informatizada e, portanto, de dominar as

tecnologias, tanto para aplicar na sua prática docente como para ter a atenção de alunos em geral indisciplinados, desrespeitosos, imediatistas.

Portanto, o professor precisa apropriar-se desses conhecimentos até mesmo porque, se por um lado isso pode representar uma sobrecarga de trabalho, pois já não há mais fronteira entre o trabalho realizado em um espaço físico e aquele realizado em qualquer parte ou lugar, também pode auxiliar na sua prática docente. Além do mais, se ele não se apropriar desses conhecimentos tecnológicos, poderá “ficar pra trás”, obsoleto, dispensável.

Entretanto, para muitos professores, lidar com essa realidade não é uma tarefa das mais fáceis; primeiro porque, por ocasião de sua formação inicial, seja “antiga” ou recente, não foi preparado para isso e segundo, porque lhe falta tempo - muitas vezes têm jornada dupla ou tripla dentro e fora da sala de aula/escola que os impede. Deve-se salientar, porém que, muito embora lhes sejam exigidas tantas e tamanhas atribuições, não lhes são dadas condições para isso, sejam elas materiais, salariais ou de formação. E isto

[...] gera no(a) professor(a) conflitos pessoais e sentimentos profundos de autolimitação, pois ele(a) não consegue ser tão dinâmico(a), criativo(a), e “competente” para cumprir todos os papéis que lhe são atribuídos, o que acarreta uma imensa sensação de baixa estima – sente-se desvalorizado(a), desatualizado(a), muitas vezes inadequado(a) e incompetente profissionalmente (NACARATO, et al, 1998, p. 97).

Tantas exigências impostas ao professor requerem dele um dispêndio maior de tempo e de dedicação ao trabalho e aos alunos. Isso pode configurar uma sobrecarga e intensificação do seu trabalho impactando, inclusive a sua saúde, acarretando afastamentos por licenças médicas, a exemplo dos docentes em geral.

Quanto ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão apontada pelos professores pesquisados e que representa mais trabalho para alguns, está previsto no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, e aplicado às Instituições de Ensino Superior (IES). Como os IF ofertam o ensino superior e, do ponto de vista legal, se equiparam às Universidades, tal princípio é estendido a eles. “Ou seja, os Institutos Federais devem buscar o inter-relacionamento entre essas três dimensões para o cumprimento de sua missão institucional e construção de seus projetos pedagógicos” (TCU, 2012). Entretanto, há discussões e controvérsias quanto à sua efetividade e aplicabilidade na prática, em todas as IES, públicas e privadas, porém, isso não será aqui abordado por não ser objeto dessa pesquisa.

Subcategoria 3.3. “atividades que desempenha e com qual (is) mais se identifica e ocupa(m) maior parte da carga horária”. Essa categoria teve como objetivo verificar quantas e quais atividades os docentes pesquisados exercem além da docência o que pode ser um indicativo, ou não, do excesso de atividades desempenhadas pelos professores pesquisados. Pelo **quadro 3** percebe-se que, dentre os 13 docentes, apenas dois exercem somente a docência. Entretanto, das atividades que os 11 professores exercem (docência, pesquisa, extensão e gestão), preponderou a docência como a que mais se identificam e também a que ocupa a maior parte da carga horária. Três (3) professores têm a pesquisa como atividade com a qual mais se identifica, dentre eles a atividade também como escritor; 1 (um) com a gestão e outro com todas as atividades por ele desenvolvidas (docência, pesquisa e gestão).

Constata-se, portanto, o predomínio de outras atividades exercidas pelos professores do *campus* além da docência. É um trabalho diversificado, que transcende os limites da sala de aula acompanhando, assim, o ritmo impresso pelas demandas do mundo do trabalho.

**Quadro 3.** Atividades desempenhadas: grau de identificação e carga horária a elas destinada

Prof.	Atividades que desempenha	As que mais se identifica	As que cupam maior parte da CH
P1	Docência, pesquisa e administração	Pesquisa	Administração
P2	Docência, pesquisa e extensão	Docência	Não respondeu
P3	Docência, orientação à iniciação científica, TCC <sup>1</sup> e PET <sup>2</sup> , gestão e administração (comissões, eventos)	Pesquisa	Administração
P4	Docente-pesquisador	Pesquisa na educação e como escritor	Ambas
P5	Docência	Docência	Docência
P6	Docência, pesquisa e gestão (pró-reitor)	Todas	Não respondeu
P7	Docência, pesquisa e atua no NDE <sup>3</sup>	Docência	Docência
P8	Docência	Docência	Docência
P9	Docência e gestão (coord. curso)	Docência	Gestão
P10	Docência e gestão (coord. curso)	Docência	Gestão
P11	Docência e atua no NAPNE <sup>4</sup>	Docência	Docência
P12	Docência e gestão	Gestão	Gestão
P13	Docência e gestão (coord. curso)	Docência e extensão	Docência

**Legenda:** 1. Trabalho de Conclusão de Curso; 2. Programa de Educação Tutorial; 3. Núcleo Docente Estruturante; 4. Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas

**Fonte:** Questionário, 2015.

Importante destacar que os professores da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) além de atuarem como docentes nos dois níveis de ensino em uma mesma instituição, de exercer atividades de pesquisa e extensão, muitos ainda exercem cargo de direção (CD), função gratificada (FG) no *campus* e/ou na Reitoria, orientação de trabalhos

de pesquisa, coordenação de programas como o PIBID, PET, PIBIC. Alguns são bolsistas em cursos na modalidade de educação a distância (EaD), no PRONATEC entre outros; nestas duas últimas situações, devem desenvolver tais atividades fora do seu regime de Dedicção Exclusiva.

Os resultados dessa pesquisa indicam que a temática trabalho docente no âmbito da educação profissional e tecnológica requer de pesquisadores, das instituições desse nível de ensino e demais envolvidos, um aprofundamento teórico-metodológico não só sobre o trabalho desse profissional como também da sua formação. Há que se investigar, ainda, se e como essas instituições estão cumprindo com o seu papel na sociedade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acelerada política de expansão e de reorganização pelas quais tem passado a educação profissional e tecnológica, principalmente a partir dos primeiros anos do século XXI, evidencia a necessidade de se pesquisar os seus desdobramentos e impactos no interior das instituições que compõem a atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). Nesse sentido, merece destaque como objeto de pesquisa o trabalho docente, seu desenvolvimento e organização, especialmente a partir de 2008.

A instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) e a criação dos Institutos Federais (IF), por meio da Lei nº 11.892, fazem parte de uma grande reforma do ensino profissional ocorrida no final de 2008, a partir do Decreto nº 5.154/2005 que revogou o Decreto nº 2.208/1997. Tal reforma, decorrente das políticas públicas educacionais implementadas a partir de 1990 e que ganharam força no início da década de 2000, impactou, sobremaneira, as condições e as relações do trabalho docente. Resultou, ainda, numa reestruturação de muitas das instituições federais de ensino profissional que passaram à condição de IF, tanto do ponto de vista estrutural como na sua organização didático-pedagógica, visto que passaram a oferecer cursos que até então não tinham tradição, nem vocação, como as licenciaturas e a formação de professores. Passaram também a exercer outras tantas atribuições.

Assim, saber como se dá a organização e o desenvolvimento do trabalho docente no contexto da educação profissional e tecnológica; como os professores percebem e analisam o seu trabalho a partir da transformação do então CEFET Uberaba em IFTM, em 2008, quando das reconfigurações institucionais e pedagógicas nele ocorridas foi o que desencadeou esta pesquisa. Buscou-se saber como eles percebem e caracterizam a reconfiguração do *Campus* Uberaba; como a verticalização do ensino interfere na organização, desenvolvimento e natureza do seu trabalho e quais os desafios postos a eles no que se refere ao seu desenvolvimento profissional.

Para isso, fez-se necessário tentar buscar as respostas junto aos professores, principais sujeitos nesse processo. O instrumento utilizado foi um questionário composto por questões abertas e fechadas com treze professores efetivos e cujos ingressos foram anteriores à transformação do CEFET em IFTM/*Campus* Uberaba.

Esta investigação, cuja abordagem é qualitativa, incluiu pesquisa bibliográfica, documental e de campo partindo do problema acima citado, tendo como objetivo geral

compreender as implicações dessas mudanças no trabalho docente no referido *campus* no período entre 2009 e 2013.

Por meio da análise temática de conteúdo, as respostas dos professores foram organizadas em categorias. Os resultados dos dados empíricos, inter-relacionados com os da pesquisa bibliográfica e documental evidenciaram que o trabalho docente na educação profissional e tecnológica, principalmente a partir da década de 1990 com a implementação das reformas políticas e educacionais, tem passado por muitas mudanças na sua organização, desenvolvimento e condições. Está, ainda, carregado de desafios e muitas dificuldades.

Existem alguns fatores presentes no ambiente institucional que estão relacionados às relações e ao tempo destinado às atividades na instituição. A não obrigatoriedade do cumprimento da Dedicção Exclusiva, se para alguns professores isso representa um aspecto positivo, para outros, representa um grande problema. A esse respeito, destacaram a dificuldade do trabalho coletivo, em equipe, a falta de uma maior aproximação entre os pares, entre outros. Outro aspecto negativo apontado, e que decorre deste, é a falta de um clima organizacional que favoreça a interação e o desenvolvimento de atividades pedagógicas, educacionais capazes de mobilizar professores e demais servidores na busca de objetivos comuns.

Nesse sentido, faz-se necessária a abertura de espaços formativos na instituição que favoreçam a interação, a troca de saberes e de experiências entre os docentes, com vistas a promoção de relações mais positivas do professor com o seu trabalho e com os seus pares minimizando ou evitando problemas relacionados ao desinteresse, a desmotivação para, e no trabalho, entre outros.

Com relação a sua profissão, todos os professores sentem-se satisfeitos com a opção feita e, do universo de treze professores, apenas um “se descobriu” professor durante o curso de mestrado. Nenhum deles evidenciou conceber a docência como missão ou dom. A maioria indicou que ser professor é ser um mediador entre o aluno e o conhecimento, um facilitador no processo de ensinar e aprender, além de preparar o aluno para o mercado de trabalho.

No que tange às condições de trabalho, em geral, os professores consideram que são muito boas quanto à estrutura física, material e salarial, muito embora ainda haja o que avançar. Consideram, porém, que alguns espaços físicos precisam ser melhorados e/ou ampliados para um melhor atendimento aos alunos e aos servidores em geral, como a biblioteca e a sala de professores.

Sabe-se que as condições e o ambiente de trabalho interferem sobremaneira no desempenho do trabalhador e, portanto, no resultado do seu trabalho, seja ele realizado numa instituição de ensino ou fora dela.

Constatou-se que o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como a verticalização do ensino, características marcantes dos IF, representam uma dificuldade e um grande desafio não só para os professores, mas também para outros segmentos como equipe gestora e pedagógica. É bem verdade que esses dois princípios não se constituem uma novidade para a instituição, pois o CEFET Uberaba já apresentava tais princípios. Entretanto, se já havia dificuldades para lidar com isso, agora, como IF, intensificou-se em virtude de outras demandas decorrentes da expansão da instituição, dentre as quais se destaca a obrigatoriedade em ofertar vários cursos e programas.

Quanto às várias atribuições decorrentes dessa transformação do CEFET em *Campus* Uberaba do IFTM, para a maioria dos professores, isso significou mais trabalho, pois além das aulas, eles têm que produzir (publicar) mais, lecionar em cursos de licenciatura e em projetos e programas tais como o PROEJA, Educação a Distância, participação em comissões, entre outros.

Contudo, a maioria dos professores apontou como aspectos positivos os novos desafios que são postos a toda comunidade interna, a melhoria salarial, a ampliação de cursos, a equiparação às Universidades Federais. Como negativos, o aumento da demanda de serviços e a exigência da oferta de vários programas e projetos, a falta de perfil de alguns docentes para trabalhar com a referida verticalização e, por fim, a falta de uma identidade institucional. Para alguns, ainda não há clareza quanto à função e aos objetivos dos IF.

Os IF nasceram com uma proposta bastante diferenciada e peculiar de ensino, porém não vieram acompanhadas das condições e orientações necessárias a sua implantação e implementação, ainda mais considerando que a maioria das instituições que deram origem a eles, em quase um século de existência, tinham como vocação a área técnica/agrícola. Portanto, nem gestores, nem professores tinham preparo e/ou formação voltadas para atuar nessa nova instituição. Algo preocupante é a questão da identidade dessas instituições porque elas nem são Universidades – apesar de equiparadas legalmente – nem escolas técnicas, agrotécnicas ou de educação básica. Desde a sua origem até hoje, não há uma definição clara quanto a sua função e, dada a variedade de atribuições, são considerados um “faz tudo” na linguagem corrente.

Ao realizar esta pesquisa, foi possível observar que as características dos IF continuam a responder às demandas de duas ordens impostas pela sociedade: a economicista e a

dualidade posto que não perderam a sua marca histórica que é formar uma clientela, em sua grande maioria, pobres, filhos de trabalhadores, jovens e adultos excluídos e/ou expulsos da escola na idade tida como “regular”.

Mediante análises das correlações entre objetivos e resultados, a pesquisa possibilitou compreender que o trabalho docente no *Campus* Uberaba a partir de 2009 sofreu profundas mudanças em sua natureza e organização decorrentes da reconfiguração institucional e pedagógica ocorridas em 2008. Isso porque, a partir de então, aumentou o volume de trabalho dos professores; diversificaram suas atividades; aumentaram as exigências em termo de produtividade, tornando-os, portanto, professores polivalentes, flexíveis. Isso nos leva a concluir que esse processo configura-se como uma intensificação do trabalho docente.

Entretanto, apesar dos desafios, dificuldades e aumento de trabalho a partir de 2009, foi possível perceber que, em geral, os professores pesquisados estão satisfeitos com a transformação do CEFET em *Campus* Uberaba.

Diante das considerações postas, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com as reflexões das instituições de ensino, especialmente as que compõem a RFEPT, acerca do trabalho docente e agregar contribuições à investigação de modo a conferir maior visibilidade ao tema, bem como oferecer subsídios àqueles que pretendam debruçar-se sobre essa temática tão carente de pesquisas.

As reflexões aqui apresentadas sinalizam possibilidades, necessidade e desafios sobre a temática investigada e são um convite a outras reflexões e ao diálogo sobre o trabalho docente no contexto da educação profissional e tecnológica. Há, ainda, outros temas subjacentes à referida temática que podem desencadear futuras investigações de grande relevância; dentre elas, destacam-se: como se dá a relação dos “antigos” professores com os recém-chegados pós-IF; a questão da identidade institucional do IFTM; como tem se dado a oferta dos cursos de licenciatura em uma instituição de vocação/origem agrária e, por fim, quais os desafios e dificuldades que essas instituições encontram para lidar com a questão da verticalização do ensino.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas, SP: Cortez, 2007.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. Dossiê: **Saúde e Trabalho Docente**. Educ. Soc. n.107, v. 30, Campinas, mai/ago. 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 126 p.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_13.07.2010/art\\_214\\_.shtm](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_214_.shtm)>. Acesso em: 22 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2015

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)>. Acesso em: 27 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Tribunal de Contas da União**. Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, 2012. Disponível em: <<http://portal3.tcu.gov.br/portal>>. Acesso em 27 maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (revogado)**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm). Acesso em 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8745cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8745cons.htm). Acesso em 02 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm). Acesso em 05 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97809/lei-10861-04>. Acesso em 03 fev. 2015.**

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado. Concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora UNESP, 2. ed., 2005, 243p.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. In: **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal.** MEC/SETEC 2014.

FARTES, V.; SANTOS, A. P. Q. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, maio/ago. 2011.

FERREIRA, N. C.; NETO, W. Organização inicial do ensino profissionalizante feminino em Uberaba/MG: economia rural doméstica (1953-1962), **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, nº 51, p. 252-265, jun. 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Distrito Federal: Líber Livro, 2012. (Série Pesquisa, v. 6).

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda I, Masini EFS. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez; 1989. p. 69-90.

\_\_\_\_\_. **Entrevista concedida à Marlise Groth**. Joinville, Santa Catarina, domingo, 03 de junho de 2001. Disponível em: <<http://www1.an.com.br/2001/jun/03/1ger.htm>>. Acesso em 01 de set. de 2014.

FRIGOTTO, G. *et al.* A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 02 fev. 2015

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: INEP, 2006, 372p.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009b.

GARCIA, S. R. de O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Unisinos, 2000a.

GRABOWSKI, G. **Currículo integrado do ensino médio. In: Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Organizado por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro, 2. ed. Brasília: UNESCO, 2009, 270 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

HYPÓLITO, A. L. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, 4. Porto Alegre, p. 3-21, 1991.

HOBSBAWN, E. **Era dos extremos, breve século XX 1914 -1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFTM 2014-2018**. Uberaba: IFTM, 2004. Disponível em: <[www.iftm.edu.br/instituto/pdi.pdf](http://www.iftm.edu.br/instituto/pdi.pdf)> Acesso em 03 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Regimento Geral do IFTM 2012**. Disponível em: [www.iftm.edu.br/.../regimento-geral\\_regimento\\_geral\\_v2012-01\\_-\\_orig](http://www.iftm.edu.br/.../regimento-geral_regimento_geral_v2012-01_-_orig). Acesso em 03 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Regulamentação para a Atividade Docente do IFTM**. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/uberaba/ensino/nap/documentos>. Acesso em 05 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Regulamento do Programa de Ações Afirmativas do IFTM. Disponível em: [http://www.iftm.edu.br/uberaba/ensino/nap/pdf/resolucao\\_39\\_2012.pdf](http://www.iftm.edu.br/uberaba/ensino/nap/pdf/resolucao_39_2012.pdf). Acesso em 03 fev. 2015.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

KUENZER, A. Z. EM e EP na produção flexível, a dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011.

LEHER R. “valorização do magistério” (verbeta). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. - Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

\_\_\_\_\_. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: MEC/SETEC, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo – desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, 312p.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2. ed., v. 1, 1971, 579p.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, Ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewArticle/11>. Acesso em 03 jan. 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NACARATO, A. M. et al. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 73-104.



NASCIMENTO, O. V. do. **Cem anos de Ensino Profissional no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2007, 461p.

NASCIMENTO, K. de O.; ANJOS, N. B. dos. 101 anos de história e memória do Instituto Federal do Piauí: de Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação. **Revista Sapiëntia**, v. 5, n. 5, ano 3, ago. 2012.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013b.

OLIVERA, D.A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVERA, D.A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004b.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional** – o processo de desmantelamento dos CEFETES. Campinas, SP: Papyrus, 2003b, 95p.

OTRANTO, C. R. **A política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da Educação Superior**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. Educação e Justiça Social. Natal: Editora da UFRN, 2011, v. 1. p. 122-139.

OTRANTO, C. R.; PAMPLONA, R. M. Educação profissional do Brasil Império à reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (SIMPED), 1., 2008. **Anais...** Resende RJ: SIMPED, 2008. p. 1-6.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais – uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília 2011, São Paulo: Moderna, 2011.

RAMOS, M. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil – um balanço das conquistas e reivindicações. **Revista Poli**, ano 3, n. 15, p. 4-11, jan./fev. 2011.

SALES, P. E. N.; OLIVEIRA M. Educação profissional e aprendizagem no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2., 2010, Belo Horizonte. **Anais do II SENEPT**, 2010. p. 1-18.

SANTOS, A. P. Q. O; FARTES, V. L. B. O trabalho docente na educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios e perspectivas contemporâneas. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO (CONNEPI), 5., 2010, Maceio. **Anais...**Maceió, 2010.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: 1(1): 131-152, 2003.

SOUZA, A. N. de. As formas atuais de modernização do trabalho de professores. In: **Formação e profissão docente em tempos digitais**. CECÍLIO, S. ; GARCIA, D. M. F. (Orgs.). Campinas, SP: Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. Professores, trabalho e mercado. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 47-55, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO

Uberaba, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

Prezado/a professor/a,

Como parte da pesquisa que estou desenvolvendo sobre “Trabalho docente no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM): *Campus* Uberaba 2009 a 2013” e mediante o seu consentimento livre e esclarecido, inclui-se a escuta dos principais sujeitos envolvidos na situação em análise; entre eles você.

Nesse sentido, encaminho-lhe, anexas, questões sobre a temática. Sua opinião será de fundamental significado para esse estudo.

Ressalto que a sua identidade será preservada (em nenhum momento seu nome será divulgado/citado). Após a conclusão dessa pesquisa, você será informado sobre os resultados.

Agradeço imensamente sua disponibilidade e colaboração!

Cordialmente,

Ana Maria Fonsêca Gentil

Mestranda em Educação - UNIUBE

**Como docente do IFTM *Campus* Uberaba, você está recebendo as questões abaixo.**

Assinale com um X a alternativa que traduz seu perfil. (identificação, formação acadêmica e atuação profissional).

### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

#### 1.1. Idade

- 26 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- acima de 51 anos

#### 1.2. Sexo

- masculino
- feminino

## 2. Formação acadêmica

### 2.1. Curso Superior

Licenciatura  Bacharelado  Tecnológico  Outro

### 2.2. Pós-Graduação

Especialista  Mestre  Doutor  Pós-doutor  Não possuo

## 3. Atuação profissional

### 3.1. Experiência no Magistério

Ed. Infantil  Ens. Fundamental  Ens. Médio  Ens. Superior

### 3.2. Experiência na educação profissional e tecnológica

No IFTM  Em outra instituição

### 3.3. Tempo de Magistério no IFTM

Até 5 anos  De 6 a 10 anos  De 10 a 15 anos  16 a 20 anos

Mais de 20 anos

### 3.4. Nível de ensino em que atua

Médio/Técnico  Graduação  Pós-Graduação

### 3.5. Cursos em que atua

---



---

### 3.6. Carga horária semanal

20 horas  40 horas  40 horas/Dedicação Exclusiva

4. O espaço físico, o mobiliário e equipamentos são recursos importantes em termos de viabilização do currículo de um curso. No seu caso, que conceito você atribui a este conjunto de três fatores?

excelente  muito bom  bom  regular  fraco

Se o conceito emitido foi “Regular” ou “Fraco” poderia fazer um esclarecimento?

---



---

5. Numere de 1 a 3, numa escala ascendente de importância para você, às afirmativas seguintes:

Sinto prazer em estar trabalhando nesta instituição.

( ) Por sua proposta, infraestrutura e condições de trabalho, a instituição tem importante papel na minha atuação profissional.

( ) A instituição conta com políticas próprias de incentivo à formação e à expansão da carreira docente de seu quadro de professores.

6. Para você, o que é ser professor?

---

---

---

7. Consideradas suas expectativas e os resultados alcançados, que balanço faz sobre sua vida profissional nesta instituição? Caso pudesse traduzir tal balanço em um conceito entre ótimo, bom, regular e aquém do esperado, qual deles assinalaria?

---

---

---

8. Considerada a missão a que o IFTM se propõe, em quais pontos ela vem se destacando e em quais ainda há que avançar?

---

---

---

9. Quais atividades – administrativas, de gestão, docentes - desempenha no IFTM?

---

---

---

10. Com quais atividades mais se identifica? Elas ocupam a maior parte de sua carga horária?

---

---

---

11. No seu modo de ver, o que de fato significou a transformação do CEFET em IFTM?

---

---

---

12. Quais os aspectos positivos e os negativos na transformação do CEFET em IFTM?

---

---

---

13. Quais as contribuições do IFTM para Uberaba e Região?

---

---

---

14. Quais os impactos da transformação do CEFET em IFTEM para o seu trabalho?

---

---

---

## ANEXO A – LEI Nº 11.892/2008



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.**

(Vide Decreto nº 7.022, de 2009)

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**CAPÍTULO I**  
**DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- 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.~~
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)
- V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

~~Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.~~

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)

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.

§ 1º 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.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 3º A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do [art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da [Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005](#).

~~Art. 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.~~

Art. 4º-A. O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

Parágrafo único. O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

## CAPÍTULO II

### DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

#### Seção I

##### Da Criação dos Institutos Federais

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;

II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;

III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;

IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;

V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;

VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;

VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;

VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;

IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;



X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;

XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;

XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;

XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;

XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;

XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;

XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;

XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;

XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;

XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;

XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;

XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;

XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;

XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;

XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;

XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do [Anexo I desta Lei](#).

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição.

§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do [Anexo II desta Lei](#).

§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do [Anexo III desta Lei](#), poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5º A relação dos campi que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 6º Os Institutos Federais poderão conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores externos ou de empresas, a serem regulamentadas por órgão técnico competente do Ministério da Educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.863, de 2013\)](#)

## Seção II

### Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

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

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

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

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

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

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

### **Seção III**

#### **Dos Objetivos dos Institutos Federais**

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

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.

Art. 8º No desenvolvimento de sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

## **Seção IV**

### **Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais**

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores. ([Regulamento](#))

~~§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.~~

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da Carreira docente ou de cargo efetivo com nível superior da Carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica. [\(Redação dada pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

§ 2º A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente. [\(Regulamento\)](#)

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente. [\(Regulamento\)](#)

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispoendo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo.

**CAPÍTULO II-A**  
**(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)**

**DO COLÉGIO PEDRO II**

Art. 13-A. O Colégio Pedro II terá a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

Art. 13-B. As unidades escolares que atualmente compõem a estrutura organizacional do Colégio Pedro II passam de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campi da instituição. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

Parágrafo único. A criação de novos campi fica condicionada à expedição de autorização específica do Ministério da Educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

**CAPÍTULO III**

**DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS**

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em campus de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo campus.

§ 2º Nos campi em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do Campus, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16. Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2º A mudança de lotação de servidores entre diferentes campi de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do [art. 36 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990](#).

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Art. 19. Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“[Art. 1º](#) Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica:

.....” (NR)

“[Art. 2º](#) Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

.....

[IV](#) - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

.....

[VI](#) - 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2.

.....” (NR)

“[Art. 4º](#) Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

.....” (NR)

“[Art. 5º](#) Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

.....” (NR)

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*  
*Paulo Bernardo Silva*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.12.2008

### ANEXO I (DA LEI)

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais

<b>Instituição</b>	<b>Sede da Reitoria</b>
Instituto Federal do Acre	Rio Branco
Instituto Federal de Alagoas	Maceió
Instituto Federal do Amapá	Macapá
Instituto Federal do Amazonas	Manaus
Instituto Federal da Bahia	Salvador
Instituto Federal Baiano	Salvador
Instituto Federal de Brasília	Brasília
Instituto Federal do Ceará	Fortaleza
Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória
Instituto Federal de Goiás	Goiânia
Instituto Federal Goiano	Goiânia
Instituto Federal do Maranhão	São Luís
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Montes Claros
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Juiz de Fora
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Pouso Alegre
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba
Instituto Federal de Mato Grosso	Cuiabá
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Instituto Federal do Pará	Belém
Instituto Federal da Paraíba	João Pessoa
Instituto Federal de Pernambuco	Recife
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina
Instituto Federal do Piauí	Teresina
Instituto Federal do Paraná	Curitiba
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Natal
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Pelotas
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista
Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis
Instituto Federal Catarinense	Blumenau
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju
Instituto Federal do Tocantins	Palmas



**ANEXO II (DA LEI)**

Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais

<b>Escola Técnica Vinculada</b>	<b>Instituto Federal</b>
Colégio Técnico Universitário – UFJF	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF	Instituto Federal do Rio de Janeiro
Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges - UFF	Instituto Federal Fluminense
Escola Técnica – UFPR	Instituto Federal do Paraná
Escola Técnica – UFRGS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC	Instituto Federal Catarinense
Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC	Instituto Federal Catarinense

**ANEXO III (DA LEI)**

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

<b>Escola Técnica Vinculada</b>	<b>Universidade Federal</b>
Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR	Universidade Federal de Roraima
Colégio Universitário da UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Escola Técnica de Artes da UFAL	Universidade Federal de Alagoas
Colégio Técnico da UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Escola Técnica de Saúde da UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV	Universidade Federal de Viçosa
Escola de Música da UFP	Universidade Federal do Pará
Escola de Teatro e Dança da UFP	Universidade Federal do Pará
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Colégio Agrícola de Floriano da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Teresina da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Técnico da UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Escola Agrícola de Jundiá da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Enfermagem de Natal da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Música da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria