



VERTICALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Blenda Cavalcante de Oliveira¹
Shirleide Pereira da Silva Cruz²

Resumo

O processo de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi de transformações históricas, educacionais, sociais e da reestruturação produtiva do modo de produção capitalista, encadeando modificações na maneira de pensar e realizar as políticas públicas para a educação profissional no país com consequências para o trabalho docente. Os Institutos Federais, parte integrante da Rede Federal, têm entre suas características a verticalização, que visa otimizar a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, bem como integrar a Educação Básica a Superior. O método crítico-dialético foi a lente pela qual esta pesquisa buscou a compreensão da realidade, que se entende como contraditória e em permanente transformação, e para isso concebemos o objeto como processo histórico concreto. Os procedimentos utilizados na investigação incluíram pesquisa bibliográfica, documental e levantamento do estado do conhecimento. Os estudos sobre o tema indicam que o trabalho docente nesse contexto verticalizado tem implicações uma vez que o professor atende a diferentes áreas tanto de conhecimento como de níveis, fragilizando a compreensão sobre a materialidade do trabalho e apontando elementos de sua intensificação.

Palavras-chave: Institutos Federais. Verticalização. Trabalho docente. Intensificação do trabalho.

VERTICALIZATION AND TEACHING IN THE FEDERAL INSTITUTES: A HISTORICAL CONSTRUCTION

Abstract

The creation of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education was a process of historical, educational and social transformations, but also of productive restructuring in the context of the capitalist mode of production. It resulted in changes in the way of thinking and making education policies, and impacted the work of teachers. The Federal Institutes, integral part of the Federal Network, are distinguished by their vertical character which aims at optimizing physical infrastructure, staff and management resources while integrating basic and higher education. This research uses the critical/dialectical method to understand the contradictory and everchanging reality of this concrete historical process. Procedures used in this investigation include bibliographic and documentary research and state-of-the-art review. Studies on the matter indicate that teaching in a vertical context has implications since teachers serve different fields of knowledge as well as



different levels, undermining the full understanding of the materiality of work and indicating signs of its intensification.

Keywords: Federal institutes. Verticalization. Teaching work. Work intensification.

INTRODUÇÃO

O caminho percorrido no Brasil pela educação profissional desde 1909, quando do estabelecimento das Escolas de Aprendizes Artífices, até cem anos depois, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi de transformações históricas, educacionais, sociais e da reestruturação produtiva do modo de produção capitalista, encadeando modificações na maneira de pensar e realizar as políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no país, com consequências para o trabalho docente.

A partir do ano de 2008, observa-se uma expansão da Educação Profissional em todo o país a partir da transformação das Escolas Técnicas Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conhecidos simplesmente como Institutos Federais (IFs). Essa transformação também significou a expansão do ensino técnico, uma vez que as escolas técnicas, muitas delas centenárias, tiveram a sua estrutura administrativa reorganizada e novas unidades descentralizadas, *campus*, foram criados em todos os estados brasileiros, contemplando regiões onde antes não havia educação profissional pública federal.

Os Institutos Federais são a mais recente materialização das políticas públicas em educação profissional no Brasil. Os IFs foram criados por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a mesma lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, chamada apenas de Rede Federal; ou seja, há menos de uma década observamos esta transformação do cenário da Educação Profissional e Tecnológica no país.

Os Institutos Federais “[...] representam uma nova institucionalidade na oferta da educação profissional no Brasil” (ORTIGARA, 2013, p. 2) porque têm uma particularidade: a verticalização. A verticalização é uma característica dos IFs e tem como objetivo, de acordo com a sua lei de criação, otimizar a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, bem como integrar a Educação Básica a Superior. (BRASIL, 2008). Sendo assim, os Institutos Federais não são escolas técnicas, tampouco são universidades. Os IFs têm uma institucionalidade diferenciada, dedicada a promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional, além de pesquisa e extensão, em uma mesma unidade educacional, com um mesmo corpo docente.

Essas são características da verticalização, que por um lado oferece aos estudantes a possibilidade de traçar um itinerário formativo da educação básica ao nível superior e por outro traz modificações no trabalho dos professores, uma vez que leva o corpo docente a realizar um trabalho simultâneo no ensino, na pesquisa e na extensão, em diferentes níveis e



modalidades de ensino. A construção do conceito de verticalização na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi um processo histórico de reorganização da educação profissional no País, refletindo políticas e concepções sobre a educação e o trabalho docente.

MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO BRASIL

Discutir a respeito da historicidade da educação profissional no Brasil é tratar de uma modalidade de educação que historicamente é voltada à classe trabalhadora, bem como referir-se também à relação entre educação e trabalho. A educação profissional; enquanto fenômeno histórico-social é marcada pela dualidade e pelo assistencialismo. (ANTONIAZZI, 2012; BRASIL, 2007; KUENZER, 2005). A dualidade entre ensino manual e o ensino intelectual é traço da educação básica no Brasil desde muito cedo, pois está assentada na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

DO ESCRAVISMO À INDUSTRIALIZAÇÃO TARDIA

O Brasil tem um contexto de relações de produção e trabalho escravo que assinala a composição da nossa sociedade. Tuppy afirma que “[...] por essa história escravagista, o trabalho, principalmente o manual, consolidou-se como impróprio às camadas da população economicamente favorecidas”. (2007, p. 108). No então Brasil Colônia, os trabalhadores livres não queriam estar associados aos mesmos tipos de trabalho realizados pelos escravos, como o artesanato e a manufatura.

Até o ano de 1909 não se pode falar formalmente em educação profissional no país, mas em práticas de se encaminhar os menores e toda sorte de desvalidos para que forçadamente aprendessem um ofício e depois pudessem escolher *livremente* para onde quisessem trabalhar, o que criou um padrão que seria seguido ainda anos mais tarde. (CUNHA, 2000).

O marco histórico da educação profissional em âmbito federal no Brasil se deu a partir do decreto nº 7.566 de 1909, do então presidente da República Nilo Peçanha, no qual foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices. Essas escolas é que, anos mais tarde, seriam transformadas em CEFETs e posteriormente em Institutos Federais. As Escolas de Aprendizes Artífices tinham entre seus objetivos, “[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. (BRASIL, 1909).

A dualidade permanece, porém, muda o enfoque do assistencialismo para a formação de mão de obra operária especializada para o exercício profissional.



Os ideais de industrialização do país estavam ligados a valores como o progresso e a emancipação econômica para que o Brasil se igualasse, ainda que de maneira tardia, ao desenvolvimento e a civilização que se percebia na Europa e Estados Unidos. As escolas de Aprendizes Artífices funcionaram durante 33 anos, tiveram seu auge na década de 1920 e após entraram em decadência. A crise do capitalismo mundial de 1929 enfraqueceu o latifúndio cafeeiro e favoreceu o surgimento de uma burguesia industrial e comercial, que logo demandaria trabalhadores qualificados.

O ensino profissional é tratado pela primeira vez em uma Constituição no Brasil somente em 1937. O Artigo 129 deixa claro que o ensino pré-vocacional “[...] destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado”. (BRASIL, 1937). No mesmo ano, as Escolas de Aprendizes Artífices se tornam Liceus Profissionais por meio da Lei nº 378. A execução do ensino profissional estava aberta à iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. Além disso, era dever das indústrias e sindicatos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. Assim, esses poderiam ser formados para um emprego e dar continuidade a sua condição de classe trabalhadora.

O percurso histórico da educação profissional federal passa no ano de 1942 pela instituição do Sistema “S”, que oferecia ensino técnico industrial voltado às camadas populares e de baixa renda com o objetivo de formar para um ofício, uma vez que o ensino industrial deveria atender “[...] aos interesses das empresas”. (BRASIL, 1942). Tratava-se da reforma educacional empreendida pelo então ministro da Educação Gustavo Capanema, que com as Leis Orgânicas do Ensino estruturou o ensino industrial (Decreto Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942), sendo as escolas industriais herdeiras das antigas Escolas de Aprendizes Artífices.

A última etapa da reforma educacional promovida pelo ministro Capanema aconteceu em 1946, com a organização das Escolas Agrícolas e Agrotécnicas que deveriam proporcionar formação aos trabalhadores agrícolas jovens e adultos. Aqueles que se formavam em cursos técnicos profissionalizantes somente poderiam acessar a universidade na sua área de formação profissional, diferente dos estudantes que cursavam o curso secundário propedêutico. Tratou-se de uma política de separação entre o “[...] ensino das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhos manuais”. (SAVIANI, 2005, p. 33).

Cabe ressaltar que todas as intensas transformações pelas quais o mundo do trabalho passou no Brasil nas décadas de 1930-40 os trabalhadores não se subjugaram por completo ou pacificamente. O crescimento da indústria concentrou nas grandes cidades o emprego e graves problemas sociais de moradia, saúde e educação. Os trabalhadores estavam sujeitos a péssimas condições de trabalho e a super exploração nas fábricas. Os movimentos grevistas e organizações do operariado se fortaleceram. Essas organizações foram fortemente combatidas pela burguesia industrial, não sem o apoio do Estado, especialmente na segunda Era Vargas (1951-1954), pronto a reprimir, conforme Batista (2015) de maneira enérgica



quaisquer ideias comunistas vindo do exterior, principalmente trazidas por trabalhadores estrangeiros.

Em um mundo pós-guerra, dividido em dois grandes blocos político-militares entre os EUA e a URSS, o Brasil e a América Latina se viram sob a forte influência política e ideológica norte-americana. Havia um clima de prosperidade econômica incentivado pelo consumo. Em 1953 foi criado o Ministério da Educação e Cultura, que passou a responsabilizar-se pela educação. No ano de 1959, as “Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais”. (OTRANTO, 2010, p. 90). O Brasil passava por um momento econômico e político de transformações, aumenta o êxodo rural de uma população em busca de melhores condições de vida nos centros urbanos e tem início a instalação do parque industrial na região do ABC Paulista. Essa industrialização tardia se deu pela instalação de filiais de empresas multinacionais que traziam a tecnologia já desenvolvida de fora do país, bem como enviava os lucros para suas matrizes. A formação da mão de obra especializada era uma necessidade para a produção em massa de bens de consumo na chamada sociedade urbano-industrial.

NEOLIBERALISMO E REFORMAS EDUCACIONAIS

Em 1961 o Brasil tem sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada pela Lei 4.024/61. Nessa LDB “[...] o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico e passou a ser considerado essencial para a expansão da economia baseando-se nas escolas técnicas dos países industrializados”. (FERNANDES, 2013, p. 15). Ainda assim, os alunos do ensino profissional enfrentaram o obstáculo de terem os currículos de seus cursos diferentes do que era cobrado nos vestibulares para acesso ao nível superior. Essa situação curricular foi parcialmente resolvida por algumas escolas e pela proliferação massiva de cursos pré-vestibulares.

Em plena ditadura civil-militar, na década de 1970, o país vivia o “milagre econômico” e o ensino profissional passa a ser obrigatório para todos que cursavam o ensino médio por meio da Lei 5.692/71. Essa forma de educação profissional foi julgada “[...] um verdadeiro fiasco, considerando-se a falta de estrutura adequada para pô-la em prática” (TUPPY, 2007, p. 109) tanto nas escolas públicas quanto particulares espalhadas pelo País. Somente em 1982, por meio da Lei 7.044 as escolas de nível médio ficaram desobrigadas do ensino profissional compulsório estabelecido quase uma década antes.

A transição da década de setenta para a década de oitenta foi de criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em diversos estados. Os CEFETs do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, aproveitando a infraestrutura existente das antigas escolas técnicas federais (BRASIL, 2004) passaram a oferecer cursos em diversos níveis, como ensino médio técnico e superior, podendo ser considerado o precursor da característica da verticalização no ensino profissional, técnico e tecnológico dos Institutos Federais.



A década seguinte foi de muitas mudanças para a educação profissional. Para Oliveira (2004, p. 1129) demarcando o “[...] imperativo da globalização”. Nesse contexto, o modelo taylorista-fordista de produção industrial e fabricação em larga escala possibilitou a prosperidade social e econômica e o desenvolvimento do Estado do Bem-Estar Social³ em países desenvolvidos da Europa. (MELO, 2008). Esse modelo de racionalização da produção capitalista previa a especialização do trabalho e a linha de montagem, resultando na redução dos custos e, como consequência, produção em massa e consumo em massa. No Brasil, a industrialização se deu de maneira tardia entre os anos 1940 a 1970, de maneira periférica e dependente de tecnologia estrangeira. Esse padrão entrou em crise com a reestruturação produtiva do modo de produção capitalista. A reestruturação capitalista foi um movimento global que teve início nos anos sessenta e prosseguiu nas décadas seguintes com consequências econômicas, políticas, sociais e culturais. Houve a redução do emprego, dos salários, aumento da pobreza e aprofundamento das desigualdades sociais.

O modelo de produção que se seguiu é conhecido como toyotismo, que surge a partir do desenvolvimento da microeletrônica e da automação, na qual o trabalho estritamente manual perde o predomínio. A produção toyotista “[...] apresentava o trabalho intelectualizado como a nova e principal força produtiva das sociedades capitalistas contemporâneas”. (AMORIM, 2014, p. 32). O novo modelo tem a característica da flexibilidade e multifuncionalidade. O trabalhador deveria ser polivalente e dar conta de diversas atividades. A mesma tecnologia que aumentou a produção, também aumentou o desemprego, pois não seria mais necessária uma grande quantidade de trabalhadores para dar conta do processo produtivo realizado com a ajuda da tecnologia – o chamado desemprego estrutural -, substituindo o trabalhador especializado por um trabalhador polivalente.

No campo da educação, a reestruturação capitalista repercutiu essas mudanças, pois agora o trabalhador não deveria mais ser formado de maneira especializada, característica da cultura fordista, mas deveria ser um “[...] operário polivalente e multifuncional [...] requerido pela era toyotista” (ANTUNES, 1999, p. 112) e os sistemas educacionais acompanharam essa nova exigência. De acordo com Marx,

O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho. (1989, p. 204).

Para cada época um tipo de educação para dar conta dos respectivos meios de trabalho se faz necessária, implicando mudanças nos sistemas educativos. O fim da década de 70 vê o surgimento do modo de produção capitalista em fase neoliberal, cuja ideologia propõe uma mudança no papel do Estado, com a mínima interferência na economia. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. (CAPRIO; LOPES, 2013).

No final da década de 1980, o modelo neoliberal avançava pelo mundo e chega fortemente no Brasil e na América Latina, por meio do que ficou conhecido como Consenso de Washington. Em 1989, uma reunião de representantes empresariais e economistas



produziu um receituário neoliberal a ser seguido pelos países latino-americanos, especialmente aqueles interessados em empréstimos e cooperação econômica com o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Os países que realizam empréstimos ficam comprometidos com “[...] condicionalidades⁴ que expressam a ingerência destes organismos nas políticas macroeconômicas e nas políticas setoriais dos países devedores”. (LIMA, 2003, p. 1). Há então, nos anos 1980, uma mudança de concepção no papel do Estado,

[...] era o de executor da política nacional de educação, e nos anos 90 passa a ser o coordenador desta política, cumprindo papéis supletivo e distributivo. Esses são alguns dos mecanismos introduzidos na legislação educacional estruturantes da ordem privada neoliberal, e uma das estratégias do Estado é a de organizar a educação, disponibilizando-a, em seguida, ao setor empresarial. (SILVA, 2005, p. 260).

De acordo com Fartes, juntamente ao novo padrão de regulação do Estado na reconfiguração dos setores produtivos nas décadas de 1980 e 1990 e, no caso do Brasil, desde o governo Collor, no início dos anos 90, “[...] propagou-se a ideia da necessidade de recursos humanos mais qualificados, que dessem conta das novas demandas do setor produtivo”. (2008, p. 658). A educação profissional vem se inserindo nesse contexto de reconfiguração também das suas políticas e legislação educacionais.

Em 1994, o presidente Itamar Franco deu continuidade à política de Collor com a Lei 8948/94, que transformava as antigas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos mesmos moldes dos CEFETs MG, RJ e PR, que já existiam desde 1978. Essa lei restringiu na prática a expansão das escolas federais, pois no Artigo 3º assinalava que a expansão “somente” poderia ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais responsáveis pela manutenção e gestão das novas unidades, resultando em um período de estagnação da educação profissional federal. Somente em 2005 essa situação seria revertida no governo Lula com a Lei nº 11.195 que substituiu o termo “somente” por “preferencialmente”.

Em 1996 entra em vigor uma nova LDB, a Lei nº 9.394, a partir da qual o ensino profissional no Brasil passa a ocorrer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e em poucos sistemas estaduais de ensino. (BRASIL, 2007). A Lei é a segunda LDB a dispor sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, afastando do texto os vieses de assistencialismo e de preconceito social contidos nas primeiras legislações de educação profissional do país. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar. Apesar disso, a atual LDB se mostrou desde a sua criação em um documento legal que tinha como objetivo “se adaptar às diretrizes neoliberais internacionais para a educação. (LEHER, 1997; MELO, 1998 *apud* NEVES, 2000, p. 153). Dentre essas diretrizes podemos citar no âmbito da educação superior,

[...] a) a expansão de instituições privadas através da liberalização dos serviços educacionais; b) o direcionamento das instituições públicas para a esfera privada através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades,



do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e, entre outros, do corte de verbas para a infraestrutura das instituições. (SILVA, 2003, p. 2).

Essas orientações são provenientes de documento⁵ editado pelo Banco Mundial em 1994 que, entre outros, indica a necessidade de diversificar as instituições de ensino superior com a criação de instituições não universitárias, tal qual são hoje os Institutos Federais, que não se tratam de universidades tradicionais, mas um híbrido de educação básica e educação superior, que oferece ainda cursos de curta duração e Educação a Distância.

A atual LDB, ao se referir à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, trata da formação de um profissional adaptável, flexível, capaz de continuar aprendendo. É uma legislação que se apropria de uma linguagem que produz um léxico econômico e gerencial. (CAMPOS; GARCIA; SHIROMA, 2005). Aparentemente,

[...] quanto mais se consolida uma sociedade global baseada na produção de bens de consumo, mais se tende a incorporar como objetivo da educação, transformado em lei, a preparação ou a qualificação para o trabalho econômico. (TUPPY, 2007, p. 108).

A Lei de Diretrizes e Bases que se encontra hoje vigente foi aprovada na mesma época em que se discutiam o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Decenal de Educação para Todos. Esse Plano Decenal “[...] é resultado dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, na Conferência de Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, em Jomtien, Tailândia”. (LIMA, 2008). A educação, de maneira geral, observou um movimento de retração do Estado, redução de custos e privatização. Como resultado dessas políticas educacionais, o foco da educação manteve-se por anos no Ensino Fundamental, ficando em segundo plano a educação infantil, o ensino médio, a educação de jovens e adultos, o ensino superior e a educação profissional.

Em 1997, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o ministro Paulo Renato, então titular do MEC, assinou o Decreto nº 2.208 de 1997, que separou o ensino médio da educação técnica e, segundo profissionais da educação, empobreceu os currículos na educação profissional. O argumento para a separação era de que a educação profissional brasileira, o antigo segundo grau, atendia a interesses elitistas. Ao invés de expandir e promover a democratização do acesso ao ensino técnico de qualidade, o então governo preferiu enfraquecê-lo. Esse decreto completou,

[...] o desmonte da estrutura educacional desenvolvimentista pré-existente, dando à educação de jovens e adultos, ao ensino médio, à educação tecnológica, à formação profissional e à educação superior uma cara própria, de feições neoliberais, facilmente comprovadas, tanto pela análise das propostas dos organismos internacionais para a educação escolar na América Latina, como pela análise das propostas de política educacional governamental. (NEVES, 2000, p. 165).

Nos anos 2000 chegou-se a acreditar na privatização das escolas técnicas, pois estas se pautavam por demandas imediatas das empresas “[...] e pela busca de recursos financeiros no mercado, seja pela venda de cursos a quem esteja disposto a pagar por eles”. (CUNHA,



2000, p. 106). Essa situação se alterou a partir da mudança de governo, o então presidente Lula, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC iniciou em 2003 a expansão da Rede Federal dividida em três fases: a fase I, de 2003 a 2006, e a fase II, de 2006 a 2010 e 3ª fase, que se estenderá até 2020. O lema da primeira fase foi “uma escola técnica em cada cidade polo do país”, no qual os estados onde não havia escolas federais foram contemplados. Essa expansão também envolveu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) criado por meio da Lei 11.513/2011 para a oferta de cursos de formação profissional, não só pelas instituições públicas, mas a partir de 2013 também pela iniciativa privada, repassando importantes recursos públicos para o ensino particular.

A GÊNESE DA VERTICALIZAÇÃO NOS CEFETS

No ano de 2004, para buscar atender às pressões e cumprir compromissos feitos em campanha, o presidente Luís Inácio Lula da Silva revogou o Decreto 2.208/97, o que propiciou novamente a articulação entre o ensino médio e o ensino técnico. Ainda assim, não se podia considerar que havia uma política estruturada, que pudesse integrar programas isolados e contingentes para a formação profissional. (TUPPY, 2007). No mesmo ano de 2004, por meio do Decreto nº 5.225, os CEFETs foram transformados em Instituições de Nível Superior (IES), e já eram então considerados instituições pluricurriculares, ofertando educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com prioridade para atuação na área tecnológica, assim como são atualmente os Institutos Federais.

Em 2007 foram estabelecidas as diretrizes que integrariam as instituições federais de educação tecnológica, com o objetivo de criação dos Institutos Federais. O Decreto nº 6.095 falava em “agregação voluntária” das escolas federais localizadas em um mesmo estado para a criação dos futuros IFs, tendo os CEFETs como futuras reitorias das novas instituições. De acordo com estudo⁶ realizado por Otranto (2010), cada instituição respondeu de forma diferente a esse decreto. O objetivo das Escolas Agrotécnicas era de se tornarem instituições de nível superior, mas na forma de Centro Federal de Educação, além disso, havia a preocupação com a perda de identidade e de autonomia, visto que cada EAF seria um *campus* subordinados a uma reitoria, muito provavelmente encabeçada por um CEFET. O Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) chegou a elaborar um documento rechaçando a proposta governamental, porém, segundo relatos de representantes das EAFs, a não adesão ao modelo de IF poderia trazer “consequências indesejáveis” para as escolas tais como a falta de recursos, a não ampliação do quadro docente e o MEC havia deixado claro a total impossibilidade de transformação das EAFs em Centros Federais de Educação. Todas as EAFs aderiram ao novo modelo ou “[...] correriam o risco de morrer a míngua”. (OTRANTO, 2010, p. 7).

Nem todos os Centros Federais de Educação aderiram ao projeto de *ifetização*, ficando de fora Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro e o de Minas Gerais que desejam transformarem-se em Universidade Tecnológica, assim como aconteceu com o CEFET-PR que atualmente é Universidade



Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), mas até hoje sem sucesso. Em 2011 o jornal Estado de Minas noticiou⁷ crise no CEFET-MG em virtude da dificuldade em conseguir contratar professores por meio de concurso público, mencionando inclusive uma possível “retaliação” à instituição pela não adesão ao modelo de IF. Os demais Centros Federais de Educação aderiram à proposta e o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) se manifestou positivamente, inclusive diversas de suas sugestões foram incorporadas a lei de criação dos IFs.

Já as Escolas Vinculadas às Universidades Federais viram a possibilidade de expandir sua área de atuação, mas também as preocupava o fato de se tornarem *campi* subordinados a um CEFET. O Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) se manifestou, pois gostaria de ter participado das discussões Decreto nº 6.095/07, destacando ainda que a *ifetização* era uma proposta complexa e que faltou uma discussão técnica e política com as Escolas Vinculadas às Universidades Federais. Como resultado, 24 das 32 Escolas não aderiram à proposta. Havia ainda o temor de que os cursos a serem oferecidos pelos futuros *campi* “[...] atendessem aos interesses privados locais mais imediatos”. (OTRANTO, 2010, p. 13).

Completando a transição, em 2008, o presidente Lula sancionou a Lei nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Rede Federal é vinculada ao MEC e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica; Centros Federais de Educação Tecnológica Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

No mais recente Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para o período de 2014 a 2023, e que foi aprovado após três anos de discussões, constam duas metas para a educação profissional. A meta 11 do PNE tem o objetivo de triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. (BRASIL, 2014). Atualmente existem 562 unidades dos IFs cobrindo todo o país na proporção de uma unidade para cada cinco municípios, diversos deles ainda em construção e aguardando a instalação total de seus laboratórios, espaços culturais, de vivência, de esporte e cultura.

Diante desse cenário histórico podemos afirmar que,

[...] no breve Século XX (HOBBSAWM, 1994), o Brasil passou de um regime de trabalho assentado na condenação de um povo – o trabalho escravo – para um modelo que vincula, perversamente, a falta de emprego ou de ocupação com incompetência e baixa qualificação individual, num cenário em que a maioria da classe trabalhadora é instada a construir, de modo supostamente livre, sua empregabilidade. Não podemos, ainda, ignorar na análise, a complexificação de nosso padrão de sociabilidade, tendo em conta tanto as transformações ocorridas nas formas de lutas populares quanto nos padrões de atuação burguesa, bem como as contradições de longa duração que remontam aos traços de nossa colonização. (RUMMERT, 2013, p. 406).



É nessa conjuntura de transformações históricas, econômicas e políticas da educação profissional no Brasil, entre lutas, avanços e retrocessos, que resultam os Institutos Federais de Educação.

Todo o percurso histórico, que separa a origem das primeiras escolas técnicas federais, ainda nos primeiros anos do século XX, e a criação dos Institutos Federais, no início do século XXI, não foi homogêneo no que se refere à educação profissional como política de Estado ou de governo⁸. De política assistencialista aos desvalidos da sorte à estreita relação do Estado como garantidor da formação da classe trabalhadora em iniciativas públicas e privadas voltadas para as necessidades do mercado, a educação profissional passou por períodos de valorização, protagonismo e estagnação. A volta do protagonismo dessa modalidade de ensino no momento atual se dá a partir da reestruturação da Educação Profissional “[...] inserida no conjunto de medidas de enxugamento dos gastos públicos e de otimização dos investimentos do Estado [...]” (VARGAS, 2013) com a instituição de uma Rede Federal com escolas dedicadas ao ensino profissional, técnico e tecnológico e por meio de programas e políticas públicas de governo para a educação da classe trabalhadora.

Atualmente, a educação profissional e tecnológica no país é composta principalmente pelo Sistema “S”, Universidades públicas e privadas, escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores, escolas e fundações mantidas por fundos empresariais, escolas técnicas privadas, estaduais, municipais e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, presente em todo território nacional. Na Rede Feral encontram-se os Institutos Federais, instituições que abrigam ao mesmo tempo o ensino médio, o ensino superior e uma variedade de cursos e programas de qualificação, constituindo assim a verticalização como uma de suas características.

O ensino profissional muitas vezes é visto como “[...] uma espécie de panaceia para os mais diversos problemas sociais, econômicos e culturais do país” (CUNHA, 2000, p. 99) por isso a importância de se pensar como as políticas de expansão da EPT também estão influenciando o trabalho docente, aquele que materializa a política nas instituições, nas salas de aula, nos laboratórios, no ensino e na pesquisa.

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA VERTICALIZAÇÃO

Os Institutos Federais surgiram em consequência da reconfiguração de escolas federais já existentes. Tratavam-se de escolas com organização administrativa e pedagógica, corpo docente e técnico estruturados para certo tipo de ensino, fosse ele agrícola, industrial ou tecnológico. Para que essas escolas chegassem ao modelo verticalizado de IF foi preciso percorrer um trajeto de mudanças na sua organização administrativa. A partir de 2004, as reformas da educação profissional foram impulsionadas pelo Decreto nº 5.154 de 2004, que regulamentou a educação profissional e preparou o terreno nos CEFETs para a criação dos Institutos Federais e veio, segundo os professores entrevistados⁹ pela pesquisadora Vera Lúcia Bueno Fartes,



[...] ‘recolocar as coisas mais ou menos no lugar’ sem, no entanto, apagar o sentimento de insegurança decorrente das modificações pelas quais a escola continuaria a passar, com atribuições de novas responsabilidades, como a de incluir entre seus cursos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja –, instituído pelo Decreto n. 5.840/06 e, concomitantemente a este, os cursos de formação de docentes para atuarem naquela modalidade de ensino. (2008, p. 664).

Essa fala reflete a realidade de professores que atuavam em um Centro Federal de Educação Tecnológica perante as alterações na configuração da educação técnica federal, e um prenúncio de novas mudanças ainda por vir, por exemplo, as novas responsabilidades que seriam atribuídas às escolas técnicas e aos seus docentes.

A política que possibilitou a criação dos IFs, ou seja, de unidades educacionais verticalizadas, foi implementada em partes, a saber, primeiro com o decreto de 2004, transformando os CEFETs e depois com a criação dos Institutos Federais. A questão da verticalização, ou seja, uma mesma instituição e o mesmo corpo docente realizarem dois níveis de ensino, somente ficou clara a partir de 2008 com a criação dos Institutos Federais.

De acordo com Otranto (2010) os CEFETs já contavam, em sua grande maioria, com as condições exigidas pela legislação para se tornarem IFs, pois essas instituições trabalhavam com diferentes níveis de ensino, ofereciam cursos superiores (principalmente engenharias e complementação pedagógica), desenvolviam pesquisa e extensão e seu corpo docente era, no conjunto, o mais qualificado. No entanto, nenhum desses decretos ou leis trata do perfil ou da formação dos professores que irão atuar na educação profissional, muito menos no contexto da verticalização.

A contratação de professores para os Institutos Federais é feita por meio da realização de concursos públicos. A análise documental de editais de concursos realizados na Região Centro-Oeste no período de 2008 a 2012 por Cruz e Vital revelou que há deficiências no estabelecimento do perfil do professor que irá trabalhar nos IFs visto que, em decorrência da verticalização “[...] na verdade esse professor está situado na fronteira entre ser professor da educação básica e ser professor do ensino superior” (2014, p. 44) e, portanto, esses editais não atenderiam plenamente os requisitos básicos para a entrada desses profissionais no magistério. A análise dos editais reforça ainda a contratação de um perfil de professor para o ensino superior. Como foi possível observar,

[...]que nos últimos editais entre 2010 e 2012 foram sendo delineados nas provas de títulos critérios que se aproximariam à definição de um perfil de pesquisador muito semelhante ao professor do magistério superior, o que também se justifica pela nova natureza administrativa dos institutos em serem autarquias de ensino superior. (CRUZ; VITAL, 2014, p. 44).

Por se tratar de uma instituição verticalizada, há incertezas sobre que tipo de professor poderia trabalhar no IF. Nem os editais da mesma região concordam sobre o peso dado aos critérios que variam desde a titulação, experiência na docência, experiência em pesquisa, produção de patentes e produção bibliográfica, para citar alguns exemplos.



Os Institutos Federais oferecem cursos que vão desde a Formação Inicial e Continuada, geralmente de curta duração, a cursos de nível médio tais como os técnicos integrados e subsequentes, além de formação em nível superior, graduação e pós-graduação. Por essa característica, os professores dos Institutos Federais se deparam em seu trabalho nos IFs com as realidades das educações básica, superior e tecnológica, além do desenvolvimento de atividades de pesquisa e da extensão. Diante dessa diversidade, a proposta curricular dos Institutos contempla como princípio em sua proposta político pedagógica:

[...] ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (BRASIL, 2008, p. 27).

O inciso III do Art. 60 da Lei nº 11.892 define as finalidades e características dos Institutos Federais,

Art. 60 Os Institutos Federais têm por finalidades e características: III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. (BRASIL, 2008b).

Ao falar em finalidades e características, “[...] a forma como está estruturado o IF prevê otimização dos custos, e total controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado”. (OTRANTO, 2010, p. 15). Essa otimização também se refere aos trabalhadores dos Institutos Federais.

Os docentes se defrontam, então, com uma oferta educativa diversificada no âmbito dos Institutos Federais. Esse aspecto dos IFs em oferecer diversos níveis de ensino, chamada verticalização de,

[...] diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos. (BRASIL, 2008, p. 27).

A institucionalidade dos IFs passa pela característica da verticalização, que por um lado possibilita o compartilhamento de um espaço único, no qual os alunos do Ensino Médio Técnico podem conviver com os alunos dos cursos superiores, dividindo o ambiente de ensino e pesquisa, podendo haver o traçado de um itinerário formativo, ou seja, o diálogo entre os cursos da educação básica ao nível superior. (INSTITUTOS FEDERAIS..., 2009). Porém, os professores são os mesmos para todas as tarefas a que os IFs se propõem, realizando de forma concomitante ensino, pesquisa e extensão nos dois níveis e com público distinto, solicitando do professor uma ação polivalente e flexível. Essa condição será em



nossa pesquisa denominada de *polivalência por nível de ensino*, o que entendemos acarretar em implicações para o trabalho docente.

De acordo com Cruz e Neto,

O termo *polivalência*, por sua vez, tem sido comumente usado no contexto do mundo do trabalho, requisitado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo. Designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional. Esse entendimento da polivalência tem, por vezes, exercido certa influência na visão que se faz do professor/a dos anos iniciais quando há a referência de que ele tem de cumprir múltiplas funções, aproximando-se assim de uma visão de profissional de competência multifuncional. (2012, p. 386).

A polivalência supõe múltiplos saberes e a capacidade de “[...] transitar com propriedade em diferentes áreas”. (LIMA, 2007 *apud* CRUZ e NETO, 2012, p. 386). No contexto do ensino dos Institutos Federais, os docentes são chamados a assumir a docência polivalente em níveis e modalidades diferentes para dar conta da chamada verticalização e otimização dos recursos previstos na lei de criação dos IFs.

O conceito de polivalência vai de encontro ao trabalhador especializado, pois o trabalhador polivalente realiza atividade não padronizada, dificultando sua mensuração, por isso é preciso envolver a subjetividade desse trabalhador para que ele possa desenvolver seu trabalho intelectual. (AMORIM, 2014). Assim, polivalência por nível de ensino exigiria certa plasticidade (FARIAS, 1998) do docente, tornando o professor do IF em trabalhador polivalente. Não se trata mais do professor especialista em educação profissional ou ensino superior, mas aquele que teria domínio amplo de conhecimentos e estaria pronto a lidar com todas as áreas de abrangência da mesma instituição, além de ser flexível, adaptável, produtivo, otimizado, que vai se formando e constituindo sua docência no trabalho para atender a uma lógica de reforma e expansão da educação superior, profissional e tecnológica de menor custo para o governo.

A questão da verticalização enquanto característica da institucionalidade dos IFs não está clara para os professores (SANTOS, 2005) e afeta o trabalho docente, apontando para elementos de intensificação.

Nos IFs, é possível perceber características da intensificação do trabalho docente por meio de cinco meios, conforme Dal Rosso (2008) o trabalho é intensificado por meio do alongamento das jornadas; ritmo e velocidade; acúmulo de atividades; polivalência, versatilidade e flexibilidade; e gestão por resultados.

O trabalho docente nos IFs pode ser intensificado com o alongamento das jornadas de trabalho, que pode ser percebido nas atividades que os professores levam para casa, atitude bastante comum no meio docente como planejamento de aulas, preenchimento de diários e correção de provas. O acúmulo de atividades pode ser percebido no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão no nível básico e superior, além daqueles docentes que assumem cargos de gestão em seus *campi*. A polivalência pode ser



verificada no que denominamos como polivalência por nível de ensino, ou seja, professores que assumem o ensino na verticalização dos Institutos Federais, atendendo a uma diversidade de níveis e modalidades que vão do Ensino Médio Integrado ao Ensino Médio Concomitante, cursos FIC, cursos de nível superior tanto na licenciatura, bacharelado quanto tecnólogo, cursos de educação a distância, cursos de pós-graduação, programas como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (*Proeja*), entre outras atividades voltadas para o ensino. A versatilidade e a flexibilidade podem ser observadas na atuação em nos diferentes cursos e áreas de atuação de um IF, independente da formação ou experiência profissional daqueles docentes. A gestão por resultados vem das cobranças de resultados padronizados para todos os IFs por meio da sua lei de criação, que estabelece os percentuais mínimos que devem ser cumpridos para atingir os objetivos, além das demandas de cada Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição dependendo do estágio de implantação em que se encontra.

O discurso oficial, feito por aqueles que pensam a política (no caso dos IFs, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC), enxerga o professor que irá trabalhar no contexto da verticalização da seguinte forma,

Ora, é evidente que esse modelo curricular exige mudanças no perfil do profissional docente inserido na Rede, pois lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige a superação do “modelo hegemônico disciplinar” e a construção do perfil de um profissional docente capaz de “desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos”. (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 81).

Parafraseando Cruz e Neto (2012), a retórica eloquente do discurso oficial descreve os predicados da verticalização e responsabiliza o professor dos IFs para que ele seja criativo o suficiente para dar conta de múltiplos currículos desde a educação básica ao ensino superior em uma instituição que se equipara, em alguns aspectos, a uma universidade e, em outros, a uma escola de educação básica, técnica e tecnológica. Mas quais as condições concretas de trabalho nas quais se realizam essa verticalização e essa docência polivalente? Qual a distância entre a verticalização ideal e a real?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O histórico da educação profissional até a expansão da Rede Federal e, conseqüentemente, a criação dos Institutos Federais trouxeram algumas implicações para o trabalho docente. Os estudos analisados até aqui indicam que os professores, aqueles que materializam a política pública de expansão da educação profissional, técnica e tecnológica, pouco participaram na elaboração e nos processos decisórios de reorganização da educação profissional. (ARAÚJO, 2014; FERRETTI, 2011; RUFINO NETO, 2012). E os novos professores que chegam aos IFs não têm clareza dos objetivos e características da nova instituição. (FERNANDES, 2013; MENEZES, 2015).



Políticas públicas em educação incidem diretamente na vida dos professores. A literatura aponta que as reformas educativas concebidas nas instâncias centrais sem ou com pouca participação e discussão fazem com que a elaboração da política fique restrita a alguns especialistas, o que pode gerar resistências quando as propostas não consideram as experiências prévias de quem irá levar a política a cabo. (LELIS *et al.*, 2009).

Existe atualmente uma política educacional nos Institutos Federais voltada para a ampliação e consolidação da educação profissional como lócus de formação da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, sem necessariamente oferecer formação adequada aos seus quadros docentes, em um processo de verticalização, que agrega níveis e modalidades diferentes em uma mesma instituição o que, como discutido, indica promover a intensificação do trabalho docente.

O trabalho docente vem sendo marcado pela intensificação e complexificação, não só pelo aumento do tempo de trabalho, mas,

[...] também da ampliação e diversificação das tarefas que os professores são chamados a desempenhar, seja pelas mudanças na composição social do público escolar, seja pela implementação de políticas educacionais com visíveis impactos no cotidiano do trabalho em sala de aula. (LELIS *et al.*, 2009, p. 113).

Os estudos sobre os IFs apontam para o trabalho docente direcionado ao atendimento das diferentes áreas tanto de conhecimento como de níveis, fragilizando a compreensão sobre a materialidade do trabalho e salientando elementos de sua intensificação. O trabalho dos professores nos IFs se caracteriza pela sua diversificação, uma vez que ser professor não é apenas estar em sala de aula, mas também o envolvimento com a gestão do espaço escolar, a participação em reuniões internas, reuniões externas com a comunidade (por exemplo, reunião com os pais dos alunos da Educação Básica). Ao mesmo tempo em que o professor do IF tem as atribuições e responsabilidades de um professor de Ensino Médio e de Nível Superior, ele também deve se dedicar no seu cotidiano à realização de pesquisa científica e ações de extensão, visando, conforme a legislação, o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais. Some-se a isso o tempo dedicado à preparação das aulas, correção de provas, elaboração de exercícios, preenchimento dos múltiplos diários e escrita de relatórios para prestar conta de todas as suas atividades.

As condições concretas de trabalho em cada Instituto Federal são desiguais, podem ser baseadas em seu histórico e experiência na educação profissional, portanto importa se foi criado a partir de um CEFET ou colégio agrícola, interessa se trata de um *campus* centenário ou recém-criado, se funciona de maneira adequada ou improvisada, quais as condições dos professores realizarem o ensino, a extensão, a pesquisa ou mesmo seus estudos de pós-graduação, tão necessários ao desenvolvimento profissional. Podemos perceber uma “[...] diversidade das condições de exercício da profissão” (LELIS *et al.*, 2009, p. 114) com Institutos Federais e *campi* com condições materiais mais ou menos compatíveis às exigências que são gerais para todos.

A criação dos Institutos Federais aparenta ser uma inovação no campo educacional, porém, até aqui os IFs estão se desvelando como a junção de antigos modelos educacionais,



tanto em nível médio quanto em nível superior, sem apresentar modificação enquanto processo educativo, apesar do discurso inovador. A novidade está na criação de uma única instituição pluricurricular, com estrutura otimizada e sobrecarga dos seus professores.

Por entender que “[...] não é possível apreender o significado de uma política educacional sem a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção” (MASSON, 2012, p. 8) os IFs se situam de maneira muito adequada na lógica do capital em sua forma neoliberal, atendendo a uma legislação educacional alinhada ao pensamento da otimização de recursos, na qual é possível fazer mais com menos. Uma única instituição e seu corpo técnico e docente ficam responsáveis por dar conta da demanda de formação de professores em cursos de licenciaturas, de oferecer ensino médio profissional e outros cursos de qualificação. Nesse contexto, o professor é visto como trabalhador polivalente, multifuncional, que tem sua produtividade aumentada. Professores que enfrentam ao mesmo tempo as situações e os problemas do magistério superior e a docência na educação básica. Lidam com uma diversidade de público que vai de adolescentes a adultos, idosos; pessoas em situação de vulnerabilidade social, alunos provenientes da classe trabalhadora e portadores de necessidades especiais em uma estrutura escolar enxuta e otimizada. O perfil do Instituto Federal como instituição que, mesmo oferecendo nível superior, é bastante diferente de uma universidade, e que visa “[...] à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico [...]” (BRASIL, 2008), ou seja, um enunciado educativo de sustentação da produção capitalista, com todas as suas implicações e contradições tanto em relação ao trabalho docente, quanto à relação educação e trabalho.

O corpo docente que trabalha nos IFs é, em grande parte, composto com bacharéis docentes. São professores aprovados em concursos públicos dos Institutos Federais, os quais exigem em vários de seus editais apenas o diploma de graduação. (NASCIMENTO; SOUZA, 2013). A situação que encontramos nos IFs é de descumprimento da própria legislação educacional, visto que a LDB em seu Artigo nº 65 exige que os professores da Educação Básica tenham formação em cursos de licenciatura. A exceção é para a docência em cursos de em nível superior, para o qual se exige que o professor para atuar em cursos superiores deve ser titulado em cursos de pós-graduação, prioritariamente *stricto sensu*. Os Institutos Federais estão duplamente fora da lei, pois nos IFs é possível encontrar bacharéis lecionando na Educação Básica e graduados lecionando no Ensino Superior. Mesmo os professores licenciados e que tiveram uma formação para atuação na educação básica, seja no ensino da Física, Arte, Música, “[...] o que é diferente de atuar, mesmo nessas disciplinas, em cursos cujo fim é a formação profissional”. (MOURA, 2008, p. 32).

Os próprios editais de seleção para professores dos IFs não exigem, mas apreciam na forma de pontuação a titulação acadêmica dos candidatos à docência, valorizando “[...] as experiências do candidato como pesquisador (especialista, mestre ou doutor)” (NASCIMENTO; SOUZA, 2013, p. 416), sem, necessariamente, exigir experiência profissional na área onde irá atuar. Os docentes dos IFs, bacharéis e licenciados são selecionados a partir da lógica da contratação de professores do ensino superior, mas encaram também a realidade e as especificidades da docência do ensino básico, técnico e tecnológico.



As pesquisas analisadas indicam os Centros Federais de Educação Tecnológica como as instituições que historicamente continham as condições propícias para a criação dos IFs porque já realizavam a verticalização, porém sem essa nomenclatura. As condições concretas também estavam presentes pelos CEFETs terem a infraestrutura adequada aos cursos técnicos oferecidos e que seriam aproveitados nos cursos superiores, uma vez que o quadro de professores dessas instituições, em sua maioria, era composto por titulados e que já haviam passado por cursos técnicos em sua formação (em alguns casos até ex-alunos) e que tinham experiência profissional na área técnica, por isso poderiam atuar na verticalização.

Destacamos a importância do olhar sobre o impacto da verticalização no trabalho dos professores e a pertinência ao abordar questões, como por exemplo: as condições materiais de trabalho, as exigências sobre as atividades que devem ser desenvolvidas, as inquietações e os desafios trazidos pelas várias ocupações, as experiências dos professores e a organização pedagógica como um todo. Os professores são chamados a desempenhar funções e responder a exigências que muitas vezes estão além da sua formação. É preciso um “[...] conjunto de condições de trabalho para uma prática que se quer competente”. (LELIS *et al.*, op. cit., p. 123). Esses são aspectos que denotam a materialidade do trabalho que expressam também os nexos entre este trabalho e as demandas oficiais das políticas que lhes são impostas afetando a sua autonomia e promovendo intensificação.

A partir deste estudo, propomos o avanço na discussão do conceito de verticalização – historicamente constituído, do ponto de vista do trabalho docente nos Institutos Federais, bem como da política de expansão da Educação Profissional.

REFERÊNCIAS

AMORIM, H. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 70, jan./apr. 2014.

ANTONIAZZI, M. R. F. A educação profissional no contexto da sociedade capitalista brasileira: análise a partir do método crítico-dialético. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 127-145, jul./dez. 2012.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, J. J. A complexa construção de sentidos no cotidiano escolar: o caso da área de design do campus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 208-229, set./dez. 2014.

BATISTA, E. L. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.



BRASIL. Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/Setec. 2008b.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. De 10 de novembro de 1937.

BRASIL. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profiissional primario e gratuito. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 26/9/1909, Página 6975. Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909.

BRASIL. Educação profiissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento base. Brasília: MEC/Setec. 2007.

BRASIL. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. **Congresso Nacional**. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

BRASIL. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Presidência da República - **Ministério da Educação** - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014.

BRASIL. Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/Setec. 2004.

BRASIL. Regulamento da Lei orgânica do ensino industrial. Decreto-Lei nº 4073 de 30 de janeiro de 1942.

CRUZ, S. P. da. S.; NETO, J. B. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

CRUZ, S. P. da. S.; VITAL, T. R. S. A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente. **Holos**, ano 30, v. 02, 2014.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000.

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

FARIAS, I. M. de. Diferenças entre polivalência e politecnia: implicações para a formação da concepção sobre o trabalho no processo educativo. **Educação e Filosofia**, v. 12, n. 33, p. 11-29, jan./jul. 1998.

FARTES, V. L. B. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 657-684, set./dez. 2008.



FERNANDES, M. R. da. S. **O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha.** 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional e técnica de nível médio no IFSP. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011.

INSTITUTOS FEDERAIS lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. **IFRN** Organização, Caetana Juracy Resende Silva. Natal, 2009.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LEHER, R. Educação e tempos desiguais: elementos para uma re-construção da problemática. **Revista Trabalho & Educação**, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, n. 1, fev. 1997.

LEHER, R. **Para fazer frente ao *apartheid* educacional imposto pelo Banco Mundial:** notas para uma leitura da temática trabalho-educação. Trabalho e Crítica. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPed. EDUFF/NETE-UFMG, set. 1999.

LELIS, I.; IÓRIO, Â. C. F.; MESQUITA, S. S. A.; NASCIMENTO, M. das. G. O trabalho docente: a tensão entre intensificação e bem-estar profissional. In: LELIS, I.; NASCIMENTO, M. das. G. (Org.). **O trabalho docente no Século XXI quais perspectivas?** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

LIMA, A. B. de. Plano decenal de educação para todos e LDB: tudo a ver. In: HISTEDBR, FACULDADE DE EDUCAÇÃO. 2008. UFU/MG **GT-2: História das Políticas Educacionais no Brasil**, 2008.

LIMA, K. R. de. S. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. **GT: Política de Educação Superior**, n. 11, 2003.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. Unesp. Departamento de Ciências da Educação. **Revista Eletrônica**, 2013.

MARX, K. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. In: _____. **O Capital** (v. I, Parte III: A produção de mais valia absoluta, cap. V: Processo de trabalho e processo de produção de mais valia). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 12. ed. 1989.



MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. **ANPED Sul**, 2012.

MELO, Nildo Aparecido de. Reestruturação capitalista e a base produtiva de presidente prudente: Fordismo/Taylorismo e acumulação flexível e as relações com a empregabilidade dos trabalhadores. **Geografia em Atos**, n. 8, v. 2. UNESP, Presidente Prudente, 2008.

MENEZES, Graziela Ninck Dias. **O trabalho docente na educação profissional técnica**. In: 37. Reunião Nacional da ANPED, UFSC – Florianópolis. 04 a 08 de outubro de 2015.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-28, jun. 2008. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

NEVES, L. M. W. Por que dois planos nacionais de educação? In: _____. **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ORTIGARA, C. Institutos Federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa? In: COLÓQUIO NACIONAL, 2., 2013, Natal. **Anais...** Natal. A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, IFRN, 2013.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **RETTA**, ano 1, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

RUFINO NETO, J. **A missão institucional do campus Crato do IFCE**: percepção da comunidade escolar sobre os avanços e desafios para desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão em um novo projeto de sociedade. 2012. 56 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

RUMMERT, S. M. Educar e qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 405-423, maio/ago. 2013.

SANTOS, M. do. C. dos. **Sob a égide do conflito**: a reforma da educação profissional no CEFET-BA. 2005. 251 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.



SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; CAMARA, M. H. B. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3 – século XX.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, K. R. de S. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED 26., 2003, Poços de Caldas, “**Novo Governo, Novas Políticas?**”. Poços de Caldas: GT: Política de Educação Superior, n. 11, 2003.

SILVA, M. A. da. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jan./jun. 2005.

SOUZA, F. C. S.; NASCIMENTO, V. S. de O. Bacharéis professores: um perfil em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimentos, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

TUPPY, M. I. N. A educação profissional. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

VARGAS, A. C. L. A face dependente do capitalismo brasileiro e a política de formação para a classe trabalhadora. **COLÓQUIO NACIONAL**, 2., 2013, Natal, **Anais... A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**, IFRN, 2013.

Notas

¹ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Brasília – *campus* São Sebastião.

² Professora Adjunta da Universidade de Brasília no Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação.

³ Welfare State, Estado providência ou Estado Social posiciona o Estado como promotor e padrões de regulação social, garantindo serviços públicos de saúde, educação e proteção à população, considerando-os como direitos sociais.

⁴ Por condicionalidades compreendemos o processo pelo qual os empréstimos financeiros concedidos pelos organismos internacionais estão *condicionados* à implementação de reformas na política macroeconômica e nas políticas setoriais à luz do projeto societário do capital. Ver (Leher, 1999).

⁵ *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Banco Mundial, 1994.

⁶ Estudo realizado com 35 instituições de educação profissional que avaliaram a opção da transformação em IF.

⁷ <http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/a-crise-do-cefet-mg?page=1> acessado em 16/02/2016 http://www.uai.com.br/EM/html/sessao_18/2011/04/19/interna_noticia,id_sessao=18&id_noticia=177266/interna_noticia.shtml

⁸ Políticas de Estado estão associadas às competências institucionais, legais e permanentes dos entes estatais, normalmente envolvendo poderes, órgãos e esferas diversas. Políticas de Governo são as políticas que prevalecem do processo eleitoral e podem ter caráter passageiro ou circunstancial.



⁹ Pesquisa realizada pela autora em três Centros Federais de Educação Tecnológica, situados na Região Nordeste do Brasil, a partir de entrevistas individuais e grupos focais para conhecer as percepções sobre a reforma da educação profissional iniciada em 2004.

Submetido em: 30/04/2016

Aprovado em: 05/08/2017