

Eixo Temático

Política Educacional

Título

Trabalho docente na política de expansão da educação profissional: questões sobre a verticalização

Palavras-chave

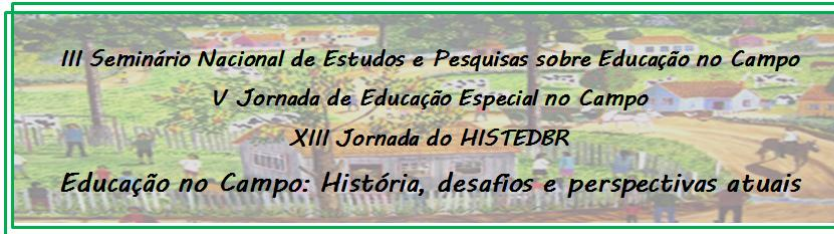
Educação profissional, Institutos Federais, verticalização, trabalho docente, polivalência por nível de ensino

Resumo

Este estudo apresenta resultados preliminares de uma análise documental e levantamento bibliográfico a respeito do processo de criação dos Institutos Federais e apresenta elementos que constituem o trabalho docente da educação profissional e tecnológica no contexto da verticalização. Os chamados Institutos Federais (IFs) são instituições voltadas para a educação básica e superior, ou seja, promovem a verticalização. A verticalização é uma característica dos IFs que busca otimizar a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Essa característica 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 leva o corpo docente a realizar ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis de ensino simultaneamente, o que aqui é denominado polivalência por nível de ensino demandando uma reconfiguração do trabalho docente para a modalidade da educação profissional. Os estudos encontrados apontam para um trabalho que é desenvolvimento com implicações para o docente atender as diferentes áreas tanto de conhecimento como de níveis fragilizando a compreensão sobre a materialidade do trabalho e apontando elementos de sua intensificação.

Texto Completo

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



INTRODUÇÃO

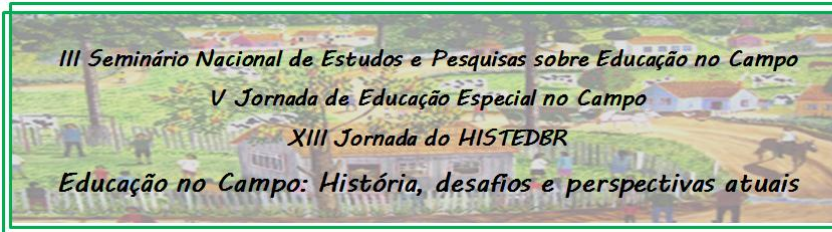
O caminho percorrido no Brasil pela educação profissional desde 1909, quando do estabelecimento das Escolas de Aprendizes Artífices até cem anos depois, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi de transformações históricas, educacionais, sociais e da reestruturação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

Recentemente, mais especificamente a partir do ano de 2008, assiste-se a 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, também conhecidos somente 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, chamadas de *campus* foram criadas em todos os estados brasileiros, contemplando regiões onde antes não havia educação profissional pública federal.

Todo esse percurso que separa a origem das primeiras escolas técnicas federais, ainda no início 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 governo. A educação profissional passou por períodos de valorização, protagonismo, estagnação e quase esquecimento. Esse cenário foi revertido a partir da instituição de uma rede federal de escolas dedicadas ao ensino profissional e da volta do protagonismo dessa modalidade de ensino por meio de programas e políticas públicas de governo para a educação.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia 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

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



Rede Federal, ou seja, há menos de uma década observamos a transformação do cenário da Educação Profissional e Tecnológica no país.

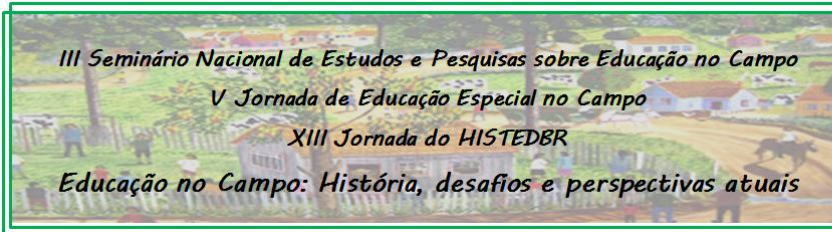
Os Institutos Federais “representam uma nova institucionalidade na oferta da educação profissional no Brasil” (ORTIGARA, 2013, p. 2) porque têm uma particularidade: a verticalização. A verticalização é uma característica dos IFs e tem como objetivo, de acordo com a sua lei de criação, otimizar a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, 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 ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis e modalidades de ensino simultaneamente.

A partir de pesquisa bibliográfica e documental realizada em *websites* oficiais do governo brasileiro, bases de dados tais como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a biblioteca eletrônica do Scientific Electronic Library Online (SciELO) e anais de congressos sobre educação profissional, como também em *sites* de pesquisa textual-acadêmica buscamos neste artigo descrever os marcos históricos e as políticas públicas da educação profissional no Brasil que levaram à criação dos IFs e o princípio da verticalização, bem como os elementos que constituem o trabalho docente da Educação Profissional e Tecnológica no contexto da verticalização dos Institutos Federais.

Marcos históricos e políticos da Educação Profissional do Brasil

A história da educação profissional no Brasil reflete a relação dual que se tem entre educação e trabalho, de acordo com Tuppy (2007), a influência da cultura escravagista fez com que “o trabalho, principalmente o manual se consolidasse como

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



impróprio às camadas da população economicamente favorecidas” (p. 108) marcando uma oferta de ensino separada em escolas para ricos e escolas para os pobres, diferenciando o trabalho manual do trabalho intelectual. Frigotto acrescenta ainda:

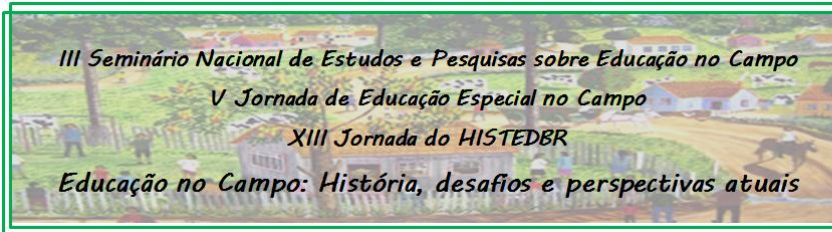
Mas com abolição da escravidão – que é em si algo positivo – a classe capitalista pode construir ideologicamente uma positividade ao trabalho explorado e um critério de julgamento moral. Pessoa confiável é aquela que não é vadia, que trabalha e que não fica à toa. A afirmação do trabalho como algo nobre e positivo é fundamental à nova ordem capitalista (FRIGOTTO, 2010, p. 17).

Essa questão fica bastante clara quando falamos da gênese da educação profissional no Brasil, que tem o seu marco histórico inicial em 1909 com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices que 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) demonstrando um claro viés assistencialista ao ensino profissionalizante.

O percurso da educação profissional prosseguiu passando pela década de quarenta, quando em 1942 foi instituído o sistema “S”, que oferecia ensino técnico industrial voltado às camadas populares e de baixa renda como o objetivo de formar para um ofício, uma vez que o ensino industrial deveria atender “aos interesses das empresas” (BRASIL, 1942), seguindo pela década de setenta, em plena ditadura civil-militar no país que vivia o *milagre econômico* quando o ensino profissional passa a ser obrigatório para todos. Essa forma de educação profissional, conforme Tuppy (*ibidem*) foi um verdadeiro “fiasco, considerando-se a falta de estrutura adequada para pô-la em prática” (p. 109). A passagem da década de setenta para a década de oitenta foi de criação do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) em diversos estados, e que oferecia cursos em diversos níveis, como ensino médio, técnico e superior, sendo considerado o precursor da verticalização no ensino profissional, técnico e tecnológico.

A década de noventa foi para a educação profissional de muitas mudanças, conforme Oliveira

A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de



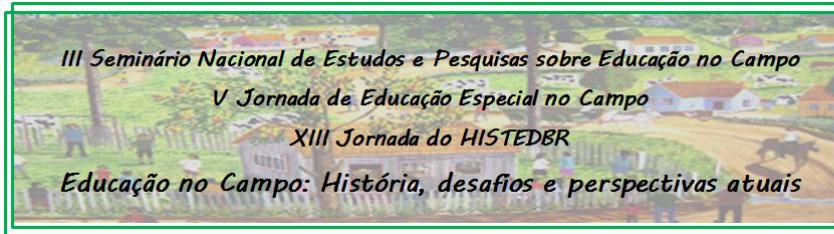
mudanças, à década de 1960, em que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

O modelo fordista de produção possibilitou grande desenvolvimento social e econômico e o desenvolvimento do Estado do Bem-Estar Social em países desenvolvidos da Europa (MELO, 2008), mas esse modelo 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. Conforme Amorim (2014) a produção toyotista “apresentava o trabalho intelectualizado como a nova e principal força produtiva das sociedades capitalistas contemporâneas” (p. 32). O novo modelo tem a característica da flexibilidade e multifuncionalidade. O trabalhador deveria ser polivalente e dar conta de diversas atividades, requerendo uma educação mais especializada. 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 essa reestruturação capitalista também trouxe mudanças, pois conforme Antunes (1999) agora o trabalhador não deveria mais ser formado de maneira unilateral, característica da “cultura fordista”, mas deveria ser um “operário polivalente e multifuncional (...) requerido pela era toyotista” (p. 112) e os sistemas educacionais acompanharam essa nova exigência. De acordo com Marx:

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



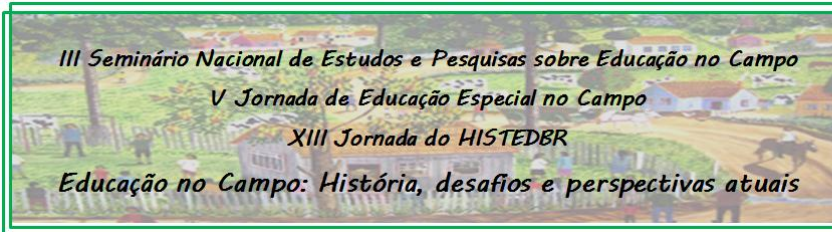
O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho (MARX, 1989, p. 204).

Para cada época um tipo de educação para dar conta dos respectivos meios de trabalho se faz necessária, implicando as mudanças nos sistemas educativos. O fim da década de setenta 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 (LOPES e CAPRIO, 2013).

A partir da redemocratização do país, no final dos anos 1980 e na primeira metade dos anos 1990, quando, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, entra em vigor de uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, a partir da qual o ensino profissionalizante no Brasil passa a ocorrer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e em poucos sistemas estaduais de ensino. (MEC, 2007).

A Lei 9.394 é considerada como a segunda LDB que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido 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).

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). 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.

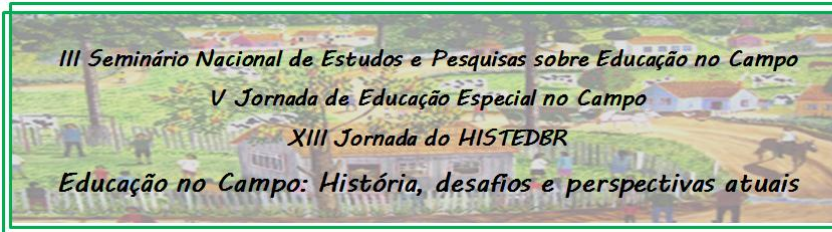
Em 1997, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o ministro Paulo Renato, então titular do MEC, assinou o Decreto 2.208 de 1997, que separou o ensino médio da educação técnica e, segundo profissionais da educação, empobreceu os currículos na educação profissional. O argumento para 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 governo preferiu enfraquecê-lo. De acordo com Neves 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).

No ano de 2004, para buscar atender às pressões e cumprir compromissos feitos em campanha, o governo do então 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 articulada, que pudesse integrar programas isolados e contingentes para a formação profissional. (TUPPY, *ibidem*).

Ainda no governo Lula, em 2008, o presidente sancionou a Lei nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino. Essa 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).

Diante desse cenário histórico Rummert afirma que:

(...) podemos afirmar que no breve Século XX (HOBSBAWM, 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 nesse contexto de transformações históricas, econômicas e políticas da educação profissional no Brasil que nascem os Institutos Federais de Educação.

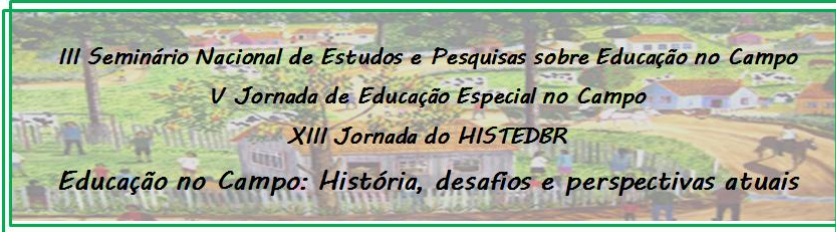
INSTITUTOS FEDERAIS: VERTICALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Junto ao novo padrão de regulação do Estado na reconfiguração dos setores produtivos nas duas últimas décadas do século XX – no caso brasileiro, 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” (FARTES, 2008, p. 658) e a educação profissional vem se inserindo nesse contexto de reconfiguração também das suas políticas educacionais.

O Decreto nº 5.154/04, que regulamentou a educação profissional e preparou o terreno nos CEFETs para a criação dos Institutos Federais veio, segundo os professores entrevistados¹ pela pesquisadora Vera Lúcia Bueno Fartes:

‘recolocar as coisas mais ou menos no lugar’ sem, no entanto, apagar o sentimento de insegurança decorrente das

¹ Pesquisa realizada pela autora em três instituições de educação profissional com entrevistas individuais e grupos focais para conhecer as percepções sobre a reforma da educação profissional.



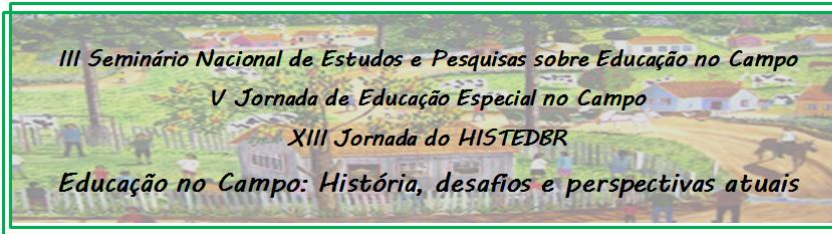
modificações pelas quais a escola continuaria a passar, com atribuições de novas responsabilidades, como a de incluir entre seus cursos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja –, instituído pelo Decreto n. 5.840/06 e, concomitantemente a este, os cursos de formação de docentes para atuarem naquela modalidade de ensino (FARTES, 2008, p. 664).

Podemos perceber que a política que possibilitou a verticalização foi sendo implementada em partes: primeiro com o decreto de 2004, transformando os CEFETs e depois com a criação dos IFs. 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 é, no cômputo geral, o mais qualificado. No entanto, nenhum desses decretos ou leis trata da formação dos professores que irão atuar na educação profissional, muito menos no contexto da verticalização. 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.

Os Institutos Federais oferecem cursos que vão desde a Formação Inicial e Continuada (FIC), geralmente contemplados por cursos 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. De acordo com Silva (2009) “a denominação instituições de educação superior, básica e profissional confere aos Institutos Federais uma natureza singular, na medida não ser comum no sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino” (p.22). 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:

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



(...) 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).

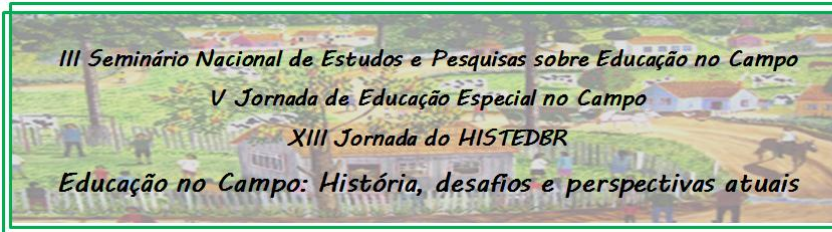
O inciso III do Art. 6º da Lei nº 11.892 define as finalidades e características dos Institutos Federais:

Art. 6º 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, 2008).

Ao falar em otimização é preciso entender esse conceito, qual seja a busca do melhor desempenho possível de um sistema, segundo critérios de desempenho previamente definidos. Célia Regina Otranto (*idem*) afirma que “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 às pessoas que trabalham nos IFs, incluindo os docentes.

Os docentes se defrontam então com uma oferta educativa diversificada no âmbito dos Institutos Federais. Esse aspecto dos Institutos Federais 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). Essa característica 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 leva o corpo docente a realizar ensino,



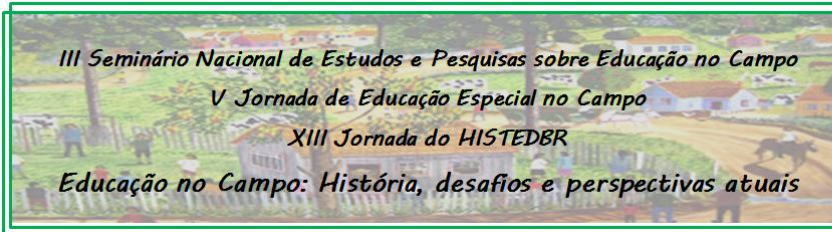
pesquisa e extensão em diferentes níveis de ensino simultaneamente, o que aqui é denominado *polivalência por nível de ensino* com implicações para o trabalho.

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 (CRUZ, NETO, 2012).

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 da docência dos Institutos Federais, os docentes são chamados a assumir a docência polivalente em níveis e modalidades de ensino diferentes para dar conta da chamada verticalização e otimização dos recursos previstos na lei de criação dos IFs.

Os Institutos Federais existem há menos de uma década e por isso trata-se de uma nova política para a educação. A questão da verticalização, no entanto, tem chamado a atenção de alguns pesquisadores, principalmente nas questões que afetam o trabalho docente. Durante a pesquisa bibliográfica no BDTD a partir da palavra-chave “verticalização” foram encontrados resultados somente para teses e dissertações da área de arquitetura e urbanismo. Essa tendência se repete no *Scielo*. Uma pesquisa bibliográfica com motor de busca do Google® mostrou resultado diferente ao encontrar uma dissertação de mestrado de Fernandes (2013) e um artigo de Ferreti (2011) que trazem reflexões sobre o trabalho docente verticalizado nos IFs. Esses dois trabalhos serão aqui analisados, mas ressalta-se que há um movimento de publicações sobre o tema da verticalização que está crescente nos congressos sobre educação profissional e na linha editorial de revistas produzidas pelos próprios institutos que serão analisadas em fase posterior a este estudo inicial.

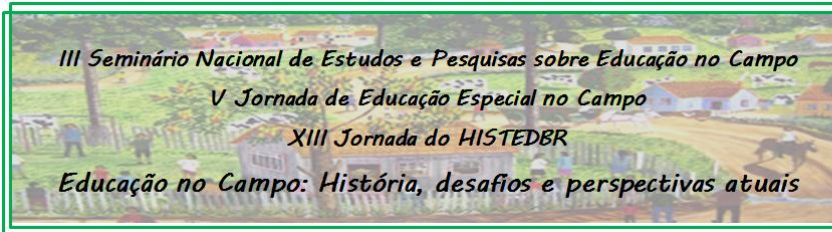


Fernandes (2013) afirma que muitos dos professores não estariam preparados para a docência de maneira verticalizada no ensino ou que não teriam formação necessária, pois esses docentes que atuam nos IFs prestam concurso para atender diferentes níveis de ensino e, por isso, atendem à educação básica e cursos superiores. Além disso, esses mesmos professores, assim como ocorre nas universidades devem desenvolver pesquisa e extensão sem, de acordo com a pesquisa, contar com o devido preparo. Isso “gera uma carência muito grande de docentes em determinadas áreas e dificuldades em se alcançar as metas legais da chamada otimização dos recursos” (p. 44). De acordo com aquela autora, um processo de formação continuada para os professores seria o suficiente tanto para minimizar as dificuldades encontradas na realização do planejamento e do desenvolvimento dos cursos, quanto no trabalho docente verticalizado. A autora faz a análise e as ressalvas sobre a questão da verticalização no trabalho docente nos IFS, porém, não realiza um debate aprofundado sobre a materialidade do trabalho, acreditando que a formação continuada seria a solução para os problemas trazidos pela verticalização.

Ferreti (2011) diz que a destinação de 50% das vagas oferecidas pelo IF, conforme a legislação deve ser ao ensino técnico, assim, os professores dividem a sua jornada entre os cursos superiores, o curso técnico, o que, certamente, acarreta sobrecarga de trabalho, implicando em “mais tarefas e responsabilidades extras, mais relatórios e registros escolares, maior intensificação do trabalho, menor tempo para preparação e estudo” (HYPOLITO, 2010, p. 1346 *apud* FERRETI, 2011, p. 800). Essa sobrecarga de trabalho pode ser entendida como intensificação do trabalho docente.

A intensificação do trabalho, de acordo com Dal Rosso é a condição pela qual se requer “mais esforço físico, intelectual e emocional de quem trabalha com o objetivo de produzir mais resultados, consideradas constantes a jornada, a força de trabalho empregada e as condições técnicas” (RESES, 2012, p. 42). Para o estudioso, há cinco meios pelos quais o trabalho é tornado mais intenso: alongamento das jornadas; ritmo e velocidade; acúmulo de atividades; polivalência, versatilidade e flexibilidade; e, gestão por resultados (DAL ROSSO, 2008, *apud* RESES, 2012).

Nos IFs, é possível perceber a intensificação do trabalho docente por meio dos cinco meios citados por Dal Rosso, a saber: o alongamento das jornadas de trabalho



pode ser visto no sentido de levar trabalho para casa, atitude bastante comum no meio docente, e do qual os professores dos IFs não fogem à regra. Acúmulo de atividades, ou seja, o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão no nível básico e superior, além daqueles docentes que assumem cargos de gestão. A polivalência pode ser percebida na polivalência por nível de ensino. A versatilidade e a flexibilidade podem ser observadas atuação em diferentes áreas e cursos distintos. 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.

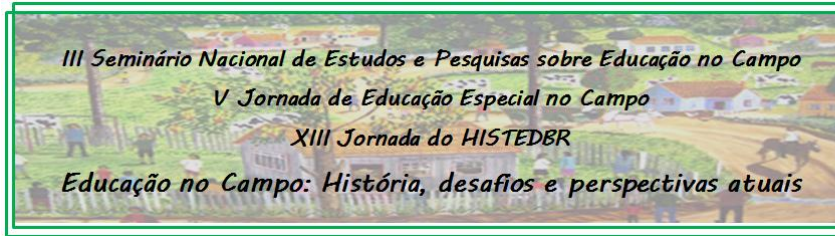
O discurso oficial, feito por aqueles que pensam a política, no caso dos IFs a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC enxergam o professor que irá trabalhar no contexto da verticalização (PACHECO, PEREIRA e SOBRINHO, 2010, p. 81):

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” (BRASIL, 2008b, p. 28).

Parafrazeando 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 do currículo misto de educação básica e ensino superior em uma instituição que se equipara, em alguns aspectos, a uma universidade e a uma escola de educação básica profissionalizante. 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

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



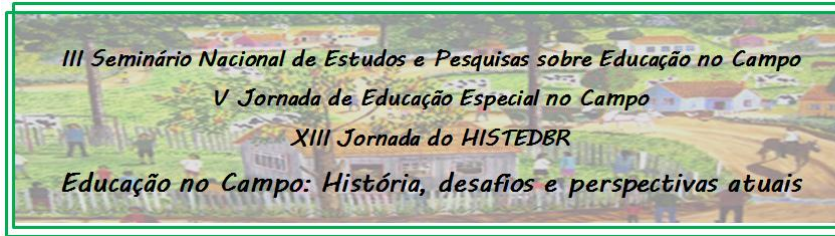
A expansão da Rede Federal e consequentemente a criação dos Institutos Federais trouxeram algumas implicações para o trabalho docente. Hoje temos uma política educacional voltada para a expansão e consolidação da educação profissional como locus de formação de jovens e adultos para o mercado de trabalho, 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 pode promover a intensificação do trabalho docente.

Os estudos encontrados apontam para um trabalho que é desenvolvimento com implicações para o docente atender as diferentes áreas tanto de conhecimento como de níveis fragilizando a compreensão sobre a materialidade do trabalho e apontando elementos de sua intensificação.

Destacamos a importância do olhar sobre o impacto da verticalização no trabalho dos professores e abordar questões, como por exemplo: as condições concretas 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. Aspectos que denotam a materialidade do trabalho que expressam também as relações entre este trabalho e as demandas oficiais que lhes são impostas afetando a sua autonomia.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Henrique. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. Cad. CRH. Vol.27 nº. 70. Salvador Jan./Apr. 2014.
- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo. 1999.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/9/1909, Página 6975.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 4073 de 30 de janeiro de 1942. Regulamento da Lei orgânica do ensino industrial.
- BRASIL. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação. Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 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. Presidência da República - Ministério da Educação - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. 2014.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva e NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação*. V. 17, nº 50. Maio-ago. 2012.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. 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. S. O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha. Dissertação de Mestrado UFRRJ. 2013.

FERRETI, Celso João. 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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). *A experiência do trabalho e a Educação Básica*. 3ª Ed. Rio de Janeiro; Lamparina, 2010.

LIMA, Antonio Bosco de. Plano decenal de educação para todos e LDB: tudo a ver. GT-2: História das Políticas Educacionais no Brasil. UFU/MG. <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. 2008.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques e CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. Unesp. Departamento de Ciências da Educação. *Revista Eletrônica*. 2013.

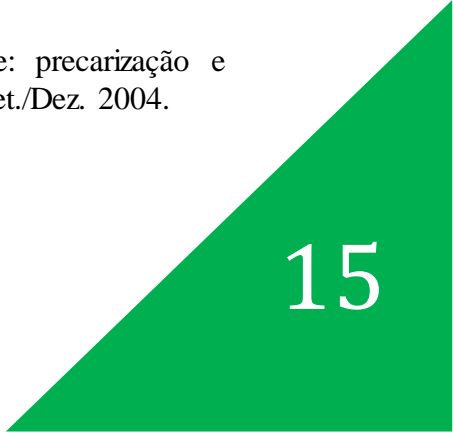
MARX, Karl. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. In: *O Capital* (Vol. I, Parte III: A produção de mais valia absoluta, Cap. V: Processo de trabalho e processo de produção de mais valia). Tradução de: Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 12ª Ed. 1989.

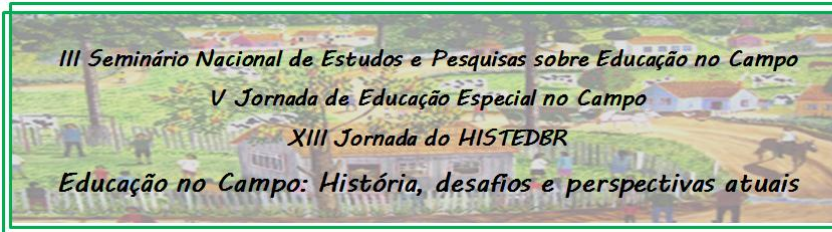
MELO, Nildo Aparecido de. Reestruturação capitalista e a base produtiva de presidente prudente: Fordismo/Taylorismo e acumulação flexível e as relações com a empregabilidade dos trabalhadores. *Geografia em Atos*, n. 8, v.2. UNESP, Presidente Prudente, 2008.

NEVES, Lúcia, Maria Wanderley. Por que dois planos nacionais de educação? In: NEVES, L. M. (org). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 89, p. 1127 – 1144, Set./Dez. 2004.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015





ORTIGARA, Claudino. Institutos Federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa? Anais do II Colóquio Nacional – A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2013.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. Publicado pela Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun. p. 89-110. 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira, PEREIRA, Luiz Augusto Caldas, SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e possibilidades. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

RÊSES, Erlando Silva. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. SER Social, Brasília, v. 14, n. 31, p. 419-452, jul./dez. 2012.

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

SILVA. C.J. R. (Org.) Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização, Caetana Juracy Resende Silva. – Natal: IFRN, 2009.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. A educação profissional in: OLIVEIRA, R.P. ADRIÃO, T. (orgs). Organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição e na LDB. São Paulo: Xamã, 2007.