



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MABEL ROCHA COUTO

**NOVAS FORMAS DE INTENSIFICAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A
IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE REGULAÇÃO
DO TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO
PROFISSIONAL**

**CAMPINAS
2018**

MABEL ROCHA COUTO

**NOVAS FORMAS DE INTENSIFICAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A
IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE REGULAÇÃO
DO TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO
PROFISSIONAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

Orientador: Prof. Doutor Luís Enrique Aguilar

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MABEL ROCHA
COUTO, E ORIENTADA PELO PROF. LUIS ENRIQUE
AGUILAR

**CAMPINAS
2018**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C837n Couto, Mabel Rocha, 1964-
Novas formas de intensificação do trabalho docente : um estudo sobre a implementação de políticas de regulação do trabalho do professor no ensino profissional / Mabel Rocha Couto. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Luis Enrique Aguilar.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Políticas públicas. 2. Produtividade do trabalho. 3. Organização do trabalho docente. 4. Ensino profissional. I. Aguilar, Luis Enrique, 1958-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: New forms of intensification of teaching work : a study on the implementation of policies to regulate the work of the teacher on the professional education

Palavras-chave em inglês:

Public policies

Work productivity

Organization of teaching work

Professional education

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Luis Enrique Aguilar [Orientador]

Pedro Ganzeli

Debora Cristina Jeffrey

Savana Diniz Gome Melo

José Alberto Florentino Rodrigues Filho

Data de defesa: 26-02-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**NOVAS FORMAS DE INTENSIFICAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A
IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE REGULAÇÃO
DO TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO
PROFISSIONAL**

Autor : Mabel Rocha Couto

COMISSÃO JULGADORA:

Luiz Enrique Aguilar

Débora Cristina Jeffrey

José Alberto Florentino Rodrigues Filho

Pedro Ganzelli

Savana Diniz Gomes Melo

DEDICATÓRIA

Dedico ao Marcelo e à Marcela, razões maiores da minha luta.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelas oportunidades que me concedeu.

Ao meu orientador, Prof. Luiz Enrique Aguilar, pelas orientações e pelas palavras de apoio nos momentos difíceis.

Ao CEFET-MG, meu esteio em Belo Horizonte, onde eu me encontrei profissionalmente e alcei voos que não imaginava.

Aos colegas da Coordenação de Hospedagem, pela minha liberação para cursar o Doutorado e pelo acolhimento no meu retorno.

À minha banca, que desde as disciplinas cursadas até a banca de qualificação, sempre me apoiou e contribuiu com este trabalho com valiosas dicas.

À minha família, pelo apoio incondicional nas dificuldades, por confiar na minha capacidade (às vezes mais do que eu).

Ao Marcelo, pelo incentivo nos estudos e por me dar condições de realizar o doutorado, com as viagens, estudos e ausências, segurando a “barra” sozinho com a casa e com a filha.

À Marcela, que do alto dos seus 10 anos, mesmo não entendendo muito o que a sua mãe tanto faz na frente do computador, soube me apoiar, dar carinho e chamar na responsabilidade, quando achava necessário.

Ao meu pai, primeiro doutor que conheci, desde 1982, retribuo todo o seu empenho em me formar e incentivar nos estudos.

Às minhas tias Lydia e Téia, anjos que me protegem sempre e mais ainda desde que minha mãe se foi, sempre torceram e se esforçaram para me dar as condições de chegar até aqui.

À Luciana, afilhada querida, que me acolheu em Campinas e compartilhou comigo os desafios apresentados pelas nossas escolhas acadêmicas/profissionais e familiares.

RESUMO

Este trabalho analisa as novas formas de intensificação do Trabalho Docente, através de um estudo sobre a implementação de políticas de regulação do trabalho do professor no Ensino Profissional, com o objetivo de verificar, por meio de pesquisa documental, o processo de implementação e avaliação das atividades que configuram essa intensificação.

A referência de trabalho docente que permeou o presente estudo, parte da concepção de que o trabalho docente no Ensino Profissional não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, mas seu labor, sua experiência no processo educativo, compreendendo atividades teóricas e práticas em ambientes diversos, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os discentes, com outros contextos e ambientes de trabalho.

O conceito de intensificação do trabalho presente nesse estudo, funda-se no movimento de variação da exigência social de intensidade no grau de esforço humano para a realização do trabalho, assim como os movimentos sociais de resistência à superexploração por parte dos trabalhadores, que dependem de circunstâncias construídas historicamente.

A ótica da análise de políticas privilegia o ciclo de políticas públicas, priorizando o processo de implementação das políticas de regulação do trabalho docente no Ensino Profissional, através do estudo da formação da agenda, análise da questão e implementação da Norma para a Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG, de 2011.

Na análise dos dados levantados, são apresentados indicadores de Intensificação do Trabalho docente, tomando como eixo de análise as principais atribuições da Instituição, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Verificou-se que o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes na atualidade pode pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano.

Palavras-chave: políticas públicas, produtividade do trabalho, organização do trabalho docente, ensino profissional

ABSTRACT

This work analyzes the new forms of intensification of Teaching Work through a study on the implementation of policies of regulation of teachers' work in Vocational Education, with the objective of verifying, through documentary research, the process of implementation and evaluation of activities which configure this intensification.

The work reference that permeated the present study, starts from the conception that the teaching work in the Professional Education does not refer only to the classroom or to the formal teaching process, but its work, its experience in the educational process, including theoretical activities and practices in diverse environments, giving it greater flexibility and closeness in the relationship with students, with other contexts and work environments.

The concept of intensification of work present in this study is based on the movement of variation of the social requirement of intensity in the degree of human effort to perform the work, as well as the social movements of resistance to overexploitation by the workers, who depend on historically constructed circumstances.

The perspective of the policy analysis privileges the public policy cycle, prioritizing the process of implementing policies for the regulation of teaching work in Vocational Education, through the study of agenda formation, analysis of the issue and implementation of the Standard for the Allocation and Evaluation of Didactic and Academic Charges of CEFET-MG Teachers, 2011.

In the analysis of the collected data, teaching intensification indicators are presented, taking as an axis of analysis the main attributions of the Institution, or teaching, research, research and extension.

It has been found that the process of intensifying the work of living teaching hairs at the same time can jeopardize the quality of education and the last ends of the school, to the extent that these professionals are constantly in a position to have what is considered central and which can be in the background.

Key-words: public policies, work productivity, teaching work organization, professional education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPITULO I- O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO PROFISSIONAL	17
1.1 – TRABALHO	17
1.2 – TRABALHO DOCENTE.....	20
1.3 – TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	23
1.4 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE DO ENSINO PROFISSIONAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	29
1.5 – PROFESSOR SUBSTITUTO E TEMPORÁRIO	38
1.6 – PANORAMA QUANTITATIVO DOS DOCENTES DAS IES	40
CAPÍTULO II – AS “VELHAS” E AS “NOVAS” FORMAS DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO	42
2.1 – INTENSIDADE E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO	42
2.2 – AS “VELHAS” FORMAS DE INTENSIFICAÇÃO O TRABALHO	43
2.2 – AS “NOVAS” FORMAS DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO	44
2.3 – A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	46
2.4 – A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	50
CAPITULO III - O QUE É ANÁLISE DE POLÍTICA E PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO	54
3.1 - POLÍTICA PÚBLICA: CONCEITO E DISCUSSÃO	54
3.2 - O PROCESSO DE POLÍTICA PÚBLICA	57
3.3 - O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	61

CAPITULO IV – AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO (COMO REGULAÇÃO)	70
4.1 - O CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO	70
4.2 – REGULAÇÃO	72
4.3 - O ESTADO REFORMADO: A REGULAÇÃO E A AVALIAÇÃO	73
4.4 - A AVALIAÇÃO E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	76
4.5 – O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	84
4.6 – O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	86
4.7 – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	
CAPÍTULO V – O CEFET E A REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	87
5.1 – APRESENTAÇÃO DO CEFET-MG	87
5.2 – CONTEXTO DO CEFET-MG: A EXPECTATIVA DE TRANSFORMAÇÃO EM UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA	91
5.3 – A REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CEFET-MG	94
5.4 - HISTÓRICO DA ELABORAÇÃO DOS ENCARGOS DOCENTES NO CEFET-MG	97
5.5 - A APROVAÇÃO DA NORMA DOS ENCARGOS DOCENTES NO CEFET-MG ...	102
5.6 – OS ENCARGOS DOCENTES APROVADOS	105
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CEFET-MG	113
6.1 – A IMPLEMENTAÇÃO DOS ENCARGOS DOCENTES NO CEFET-MG	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

INTRODUÇÃO

O objetivo da tese aqui apresentada é o de realizar um estudo sobre as Novas formas de intensificação do trabalho docente: um estudo sobre a implementação de políticas de regulação do trabalho do professor no Ensino Profissional, tendo como objeto de estudo a implementação da Norma para a Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG, aprovada e implementada na instituição em 2011.

Para referenciar esse estudo, parte-se da abordagem do ciclo de políticas públicas. Tal modelo promove a separação das políticas públicas em fases: formulação, implementação e avaliação (HOWLETT e RAMESH, 2003). A fase de formulação é composta pelos processos de definição e escolha dos problemas que merecem a intervenção estatal, produção de soluções ou alternativas e tomada de decisão. A implementação refere-se à capacidade de realizar as consequências previstas num programa uma vez cumpridas as condições iniciais. A avaliação consiste na interrogação sobre o impacto da política.

Essa abordagem em fases apresenta possibilidades e limites. Como possibilidade, defende-se a sua utilidade em ser uma ferramenta de recorte de objeto de análise, incidindo aí sua importância para o campo de estudos: a separação em etapas é frequentemente utilizada como referência nas análises.

Já os limites dessa abordagem partem da premissa de que a abordagem por fases apresenta-se como uma abordagem analítica, mas ela não oferece variáveis explicativas para os fenômenos. LAGO (2009), ao defender “Velhos Enfoques e Novas Direções na Análise da Implementação de Políticas Públicas”, argumenta que a política aparece como variável explicativa que contém uma conexão causal entre as condições iniciais e as consequências esperadas. Assim, a implementação passa a ser percebida como a capacidade de realizar as consequências previstas numa política uma vez cumpridas as condições iniciais.

Contudo, nas pesquisas bibliográficas sobre o tema Implementação de Políticas Públicas, pode-se verificar que é um tema relativamente pouco estudado e que tem aparecido no meio acadêmico com mais frequência a partir de 1973 com o lançamento da

obra *Implementação* de dois importantes autores da área de políticas públicas, Jeffrey L. PRESSMAN e Aaron WILDAVSKY.

O campo de estudos de implementação de políticas públicas está fortemente atrelado às necessidades de desenvolvimento de melhorias nos processos político-administrativos, que permitam o incremento das atividades implementadoras. Essa é uma característica explícita na literatura internacional: “A análise de políticas públicas [...] é uma forma de pesquisa aplicada desenhada para entender profundamente problemas sociotécnicos e, assim, produzir soluções cada vez melhores” apud LAGO (2009) citando MAJONE & QUADE, 1980 (tradução da autora).

A justificativa da escolha desse tema centra-se na expectativa de explorar os contornos que delineiam a regulação do trabalho docente, em especial, a implementação que é a fase vivenciada na atualidade na instituição em estudo.

Outra consideração importante é a de que a autora faz parte do corpo docente do CEFET-MG há mais de vinte anos e que, portanto, possui uma vivência em que incidem as consequências, as contradições, os efeitos e impactos das políticas públicas formuladas, implementadas e avaliadas nessa instituição de ensino.

Cabe aqui também esclarecer que o estudo da política de regulação do trabalho docente no CEFET-MG aqui pretendido parte da verificação e interpretação das normas e documentos que geraram tal política. A opção pela pesquisa documental se justifica pelo envolvimento da autora no meio pesquisado, que poderia contaminar a pesquisa pelas posições pessoais, o que ainda corre o risco de acontecer nas análises dos documentos, pois o pesquisador, como ser humano, não consegue a neutralidade e a imparcialidade para realizar seus estudos.

Nesse sentido, a edição de normas e resoluções que regulam e regulamentam uma política pública permite analisar qual foi a alternativa eleita e elaborada como estratégia para a demanda política na etapa de formulação, bem como os comandos explicitados na norma para a implementação da política e ainda investigar o seu ciclo de vida (ESPÍNDOLA, 2014).

No presente estudo a política pública de regulação do trabalho docente será analisada através da elaboração e implementação da Res. CEPE 016/2011– a norma de regulamentação do trabalho docente do CEFET-MG e nos documentos que a geraram.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, sediado em Belo Horizonte/MG, é uma autarquia de regime especial, vinculado ao Ministério da Educação, tendo sido criado, em 1910, como Escola de Aprendizizes e Artífices. Atualmente, constitui referência regional e nacional no ensino profissional de nível técnico e tecnológico, oferecendo diversos cursos de nível técnico, de graduação, pós-graduação *lato e strictu-sensu*, graduação de professores em nível superior e promove, ainda, cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Como resultado de reformas implantadas nos últimos anos, o CEFET passou por grandes transformações, no que diz respeito à sua organização, seu funcionamento, destacando-se aí as novas diretrizes para o trabalho docente. São transformações que vieram no bojo de novas tendências assumidas pelo Estado na década de oitenta do século passado.

A reestruturação do Estado deu origem a diversas medidas políticas e legislativas que afetaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação. Assim, surgem novas diretivas para a educação, aplicando-se medidas políticas e administrativas no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar. São medidas adotadas em nome da modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado, com o objetivo de “libertar a sociedade civil” do controle do Estado (privatização), promover a participação comunitária e centrar o ensino nos alunos e nas suas características específicas (cf. BARROSO, 2005). Como exemplo encontram-se a descentralização; a autonomia das escolas; a implantação de procedimentos de avaliação e prestação de contas; a terceirização da prestação de determinados serviços; etc.

Nesse contexto, emerge uma nova organização do trabalho escolar, que reflete um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais. Uma forte característica das reformas educacionais é a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares. A descentralização é acompanhada de processos de padronização dos procedimentos administrativos e pedagógicos, que podem ser compreendidos como meios para garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento educacional e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas.

As reformas trouxeram uma nova regulação educativa, caracterizada pela centralidade atribuída à administração escolar – a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação discente, a avaliação docente e a avaliação institucional.

A configuração dos sistemas educativos é alterada nos seus aspectos físicos e organizacionais, sob critérios de produtividade e excelência, expressando uma regulação que, embora dirigida à instituição pública e estatal, encontra-se fortemente ancorada no mercado (Barroso, 2003, 2006; Lessard, 2004; Maroy, 2006). A noção de justiça social vê-se mesclada e confundida com os princípios de eficácia, que passam a orientar as políticas públicas educacionais.

Tendo em vista as novas políticas de regulação e descentralização administrativa da organização escolar, foram introduzidas diversas alterações nas atividades dos professores do CEFET-MG. Desse modo, o encargo didático do docente passou a ser definido como o somatório do número de aulas efetivamente ministradas nos cursos da Educação Profissional e Tecnológica, de Graduação e de Pós-Graduação *stricto sensu* do CEFET-MG. Já o Encargo Acadêmico refere-se ao somatório do Encargo Didático do docente e dos seus encargos correspondentes às atividades de qualificação docente, orientação de alunos, pesquisa, extensão, administração. O Encargo Acadêmico do docente terá uma pontuação, cujo total anual deve ser de, no mínimo, 1.440 (um mil, quatrocentos e quarenta) pontos, para os regimes de 40 horas ou de Dedicção Exclusiva (DE), e, no mínimo, de 720 (setecentos e vinte) pontos, para o regime de 20 horas.

Os trabalhadores docentes se veem forçados a dominar práticas e saberes que antes não eram exigidos para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultados do avanço da autonomia e da democratização da escola da escola e de seu trabalho (Oliveira, 2007). Assim, o trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, a produção intelectual e acadêmica, dentre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Trata-se de uma situação que contribui ainda para desvalorizar a atividade educativa.

O problema para a pesquisa de Doutorado aqui proposta, passa pelas perguntas:

- A formulação da política apresenta objetivos, metas e direção clara?

- Os recursos necessários para sua implementação foram considerados no momento da formulação/implementação?
- O processo de construção da estratégia de implementação é claro? Em especial quanto à divisão de atribuições e atividades? Exige mudança organizacional?
- Os atores envolvidos na implementação estão de acordo e compreendem a política traçada?

Na busca de respostas às perguntas acima listadas, foi desenhado um caminho de pesquisa documental, a partir de um recorte temporal de 2005 – quando de iniciaram as discussões acerca dos encargos docentes - a 2011 – quando a Resolução dos encargos docentes foi aprovada e implementada. Depois, na busca de evidências da intensificação do trabalho docente, o recorte temporal foi de 2011 a 2016.

No Capítulo I está apresentado, inicialmente, um estudo teórico sobre Trabalho, Trabalho Docente e Trabalho Docente no Ensino Profissional. Depois, discorre-se sobre a carreira docente na Rede Federal de Ensino Profissional, visando contextualizar essa carreira e sua relação com a formação das políticas de regulação do trabalho docente na instituição pesquisada.

No Capítulo II, as “velhas” e as “novas” formas de intensificação do Trabalho são discutidas, através de uma análise histórica. Daí, chega-se à intensificação do Trabalho Docente e a intensificação do Trabalho Docente na Rede Federal de Educação Tecnológica.

No Capítulo III, é realizado um estudo sobre o que é Análise de Política e Processo de Implementação, privilegiando o ciclo de políticas públicas como condutor dessa análise.

O Capítulo IV, as Políticas de Avaliação (como regulação) no Brasil são apresentadas, da Educação Básica e do Ensino Superior, relacionando-as a um contexto nacional e internacional de avaliação e standardização da profissão docente.

No Capítulo V, a pesquisa documental é exibida, através da apresentação da instituição pesquisada - O CEFET-MG e a sua norma que de regulação do trabalho docente.

No capítulo VI realiza-se a análise, objetivando relacionar os aspectos conceituais estruturantes deste estudo com os dados levantados, a partir da retomada do Ciclo de Políticas Públicas apresentado no Capítulo II e considerando o histórico dos Encargos docentes apresentado no Capítulo I, fundamentando as análises em conexões causais, no sentido em que AGUILAR (2013) defende conexão causal:

“indo além de interpretar significados, descrever e conceituar, utilizando a explicação causal “*sem temores positivistas Infundados*” (grifo do autor) para revelar análises satisfatórias, conhecendo o contexto e o significado de cada acontecimento nas suas manifestações atuais e nas causas de sua produção histórica”.

Nas considerações finais são apresentadas algumas observações a partir dos dados apreendidos, relacionando a regulamentação da carreira docente com a norma apresentada, o contexto institucional, nacional e internacional.

CAPÍTULO I – O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO PROFISSIONAL

Nessa tese em que se dispõe a discutir as Novas Formas de Intensificação do Trabalho, torna-se necessário iniciar com uma discussão sobre o significado dessa palavra. Inicia-se com apresentação da categoria Trabalho de uma maneira mais genérica, relacionando o seu histórico ao sentido mais atual, canalizando o estudo do trabalho docente de uma forma mais geral à mais específica, qual seja, o trabalho docente no Ensino Profissional, objeto de estudo aqui apresentado.

A referência de trabalho docente que permeou o presente estudo, parte da concepção de que o trabalho docente no Ensino Profissional não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, mas seu labor, sua experiência no processo educativo, compreendendo atividades teóricas e práticas em ambientes diversos, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os discentes, com outros contextos e ambientes de trabalho.

1.1 – Trabalho

Segundo Albornoz (2000), o significado da palavra trabalho possui vários sentidos na linguagem cotidiana. Ainda que pareça ser mais lógico que se aceite que seja uma das formas elementares de ação dos homens, o seu teor varia entre um entendimento mais ligado à emoção (remete à dor, à tortura, ao suor do rosto, à fadiga) ou “designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura”.

O sentido etimológico da palavra trabalho na língua latina, segundo os estudos de Rodrigues Filho (2015), apud Rieznick (2001), deriva de “*tripalium*”, uma ferramenta de três pontas afiadas destinada a chicotear cavalos e a triturar grãos. De qualquer maneira, *tripalium* tratava-se de um instrumento de tortura, e por isso “*tripaliare*” em latim significa torturar, relacionando o trabalho com o sofrimento.

Constata-se ainda que, na Antiguidade, o trabalho era entendido como a atividade dos que haviam perdido a liberdade, ou seja, dos escravos. O seu significado confundia-se com o de sofrimento ou martírio.

Também na Antiguidade, distinguia-se trabalho de labor. Essas palavras têm etimologia diferente para designar o que hoje se considera a mesma atividade. Ambas

conservam seu sentido, a despeito de serem usadas como sinônimos. O trabalho, além do labor e da ação, é um dos elementos da vida ativa. "O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano. O trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana. A ação corresponde à condição humana" (ALBORNOZ: 1988, p.23). O trabalho não está, necessariamente, contido no ciclo repetitivo vital da espécie. É por meio do trabalho que o homem cria coisas a partir do que extrai da natureza, convertendo o mundo num espaço de objetos partilhados. Diferencia-se, então, o labor do trabalho. O primeiro é um processo de transformação da natureza para a satisfação das necessidades vitais do homem. O segundo, é um processo de transformação da natureza para responder àquilo que é um desejo do ser humano, emprestando-lhe certa permanência e durabilidade histórica (ALBORNOZ, 1988)

Na Idade Média, o trabalho surge com uma nova noção: era encarado como uma ação autocriadora, e o homem, em seu trabalho, como senhor de si e da natureza. Deu-se valorização do trabalho, considerado como um espaço de aplicação das capacidades humanas. Aparece, também, a noção de empenho, que é o esforço para atingir determinado objetivo. Naquele período, surgiram mudanças significativas que produziram fundamentos que sustentariam a Era Moderna. Entre as mudanças encontram-se a revolução agrícola, o surgimento das cidades e, sobretudo, a implantação da sociedade patriarcal, com valores e conceitos que vieram dominar a sociedade ocidental moderna. O Calvinismo transformou o trabalho em instrumento para a aquisição de riquezas, meio de sucesso no mundo terreno, que permitiria ao homem sentir-se escolhido por Deus. A mentalidade protestante conjugou-se à sede de dinheiro dos Estados absolutistas pré-modernos e sua militarização da economia (WEBER: 1944, p.52 apud ALBORNOZ, 1988). O trabalho, como ato concreto, individual ou coletivo, é uma experiência social por definição e que constitui e explica grande parte da sociedade capitalista. Considera-se, também, que "[...] as facetas essenciais do processo de socialização da construção identitária, das formas de dominação e de resistência, enfim da dinâmica contraditória da economia de mercado, têm sua origem nas situações laborais e nas relações sociais estruturadas na atividade produtiva" (CATTANI: 1996, p.39). No século XVIII, com a ascensão da burguesia, com o desenvolvimento das fontes produtivas, com a transformação da natureza e com a evolução da técnica e da ciência, enfatizou-se a condenação do ócio, sacralizando-se o trabalho e a produtividade (KURZ: 1997, p.3).

Na Idade Moderna, passou-se a fazer diferenciação entre o trabalho qualificado e o não qualificado, entre o produtivo e o não produtivo, aprofundando-se a distinção entre trabalho manual e intelectual.

Segundo MARX (1983, p.149), "[...] o trabalho revela o modo como o homem lida com a natureza, o processo de produção pelo qual ele sustenta a sua vida e, assim, põe a nu o modo de formação de suas relações sociais e das ideias que fluem destas". Para o autor, o trabalho é o centro das atividades especificamente humanas. Sob essa ótica, os homens relacionam-se com a natureza por intermédio do trabalho. Considera, ainda, que, "[...] ao submetê-la aos seus próprios fins, o homem realiza, neste sentido, uma humanização da natureza" (p.150). O trabalho é a categoria que funda o desenvolvimento do mundo dos homens como uma esfera distinta da natureza; não é apenas a relação dos homens entre si no contexto da reprodução social; o seu desenvolvimento exige o desenvolvimento concomitante das relações sociais. O modo antigo de produção baseia-se no trabalho do escravo; o feudal, no trabalho dos servos da gleba; o capitalista, no trabalho do empregado assalariado.

Lancillotti (2008, p. 49), observa que Marx¹ propõe a discussão acerca do trabalho produtivo e improdutivo, destacando a impropriedade dessa classificação ao considerar que na sociedade capitalista o trabalho se apresenta de maneira fracionada (dividida) e que, portanto, o produto do trabalho é social e pode ser fruto de um "trabalhador coletivo". Usa, então, para ilustrar uma situação concreta, sem relação direta com a produção material, a de um "mestre-escola" que, ao trabalhar para o desenvolvimento da mente das crianças, gera mais-valia que enriquece o dono da escola.

Observa-se que quando Marx se refere ao "mestre escola", indica que para se determinar se um trabalho é produtivo ou não, há que se atentar às relações sociais em que se estabelece. Desta forma, se o trabalho do professor gerar mais-valia², ele é considerado um trabalhador produtivo, visto que é esta a noção de produtividade do trabalho que norteia o capital.

¹ No volume 2 do livro 1 de *O Capital*

² A **mais-valia** é o termo utilizado por **Karl Marx** em referência ao processo de exploração da mão de obra assalariada que é utilizada na produção de mercadorias. Trata-se de um processo de exploração por meio da apropriação do trabalho excedente na produção de produtos com valor de troca.

1.2 – Trabalho Docente

Na busca da definição de Trabalho Docente, vários autores foram estudados para ancorar esse estudo, identificando diferentes olhares sobre esse tema.

Basso (1998) contribui numa perspectiva histórico-social - escola de Vigotski e outros autores - para a compreensão do trabalho docente, buscando um aprofundamento teórico-metodológico orientador do trabalho de formação inicial e continuada de professores. A interpretação do trabalho docente foi explorada através em duas categorias:

1^a) significado - finalidade dessa atividade fixada socialmente – e

2^a) sentido do trabalho realizado pelo professor. Para ele,

“o significado do trabalho dos professores é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno”.

Já sobre o Sentido do trabalho docente

“o trabalho do professor será alienado³ quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar.”

Nos estudos de Tardif e Lessard (2005, p. 23), o estudo da docência como um trabalho é negligenciado. Para eles, “aspectos como a divisão e a especialização do trabalho, a burocracia, o controle da administração, os recursos disponíveis, o tempo de trabalho dos professores, o conhecimento dos agentes escolares, a relação com os colegas

³ Para fundamentar essa análise sobre o sentido do trabalho docente, Basso (1998) utilizou as reflexões de Leontiev e Marx. Para Leontiev, nas sociedades primitivas, onde não havia divisão social do trabalho e relações de exploração do homem, existia uma semelhança entre o sentido e o significado das ações. Já na sociedade capitalista, ocorre a desintegração entre o significado e o sentido da ação. Desta forma, sob relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações podem separar-se, tornando-as alienadas. Para Marx, o trabalho sob relações de dominação impõe-se ao homem como simples meio de existência, isto é, como uma atividade que tem como único sentido o de garantir a sobrevivência física.

de trabalho, com os especialistas, o número de alunos em sala, o conteúdo a se desenvolver e sua natureza, as dificuldades presentes, não têm sido priorizados nas pesquisas realizadas” (TARDIF e LESSARD, 2005).

Afirmam também que o trabalho docente é extremamente relevante para a economia na sociedade moderna avançada e se constitui em uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. Essa tese é sustentada, por esses autores, em quatro constatações que se inter-relacionam:

- 1ª) A diminuição expressiva da categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais nas sociedades atuais e o crescimento do número de trabalhadores no setor serviços.
- 2ª) A importância dada ao conhecimento na sociedade de serviços.
- 3ª) O surgimento de novas ocupações ligadas aos setores econômicos e sociais relacionados ao desenvolvimento das tecnologias e das informações.
- 4ª) O status crescente, nas sociedades avançadas, dos ofícios e profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho”. Essas ocupações exigem, segundo esses autores, trabalhadores que tenham qualificação elevada para lidar com a complexidade e flexibilização de situações de trabalho.

Assim, na visão de Tardif e Lessard (2005) a importância do trabalho docente nas sociedades capitalistas se revela nas expectativas da sociedade em relação à educação, na medida em que se espera que a educação escolar básica se estenda amplamente a toda à população, como requisito para preparação para o trabalho, conforme ocorreu nas sociedades industriais, nos países desenvolvidos. E, na atual fase do capitalismo, espera-se ainda, da educação, “o desenvolvimento de habilidades e competências na preparação para o exercício do trabalho que inclua a criatividade para o exercício de múltiplas funções, chamado de trabalho flexível, além da educação como condição de empregabilidade. Ou seja, que as pessoas sejam preparadas para se inserir no mercado de trabalho e na falta de postos de trabalho, possam se adaptar ao quadro de incertezas e instabilidades, autogerindo sua sobrevivência” (DUARTE e AUGUSTO, 2008)

Oliveira apresenta diversos trabalhos sobre o Trabalho Docente, como “As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente”, de 2003; “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”, de 2004; “Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil”, de 2010; “Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto

Latino-americano”, de 2010; e “Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes”, de 2011, dentre outros. Nos trabalhos dessa autora, destaca-se a proposição de que as reformas educacionais que ocorreram a partir da década de 1990, no Brasil promoveram mudanças na configuração do trabalho do professor na escola, na medida em que repercutem sobre a organização escolar.

Segundo Oliveira, o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Salienta que

“A LDB n. 9.394/96, nos seus artigos 12, 13 e 14, dispõe sobre as competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes e, ainda, sobre a gestão democrática, reforçando tais tendências e demonstrando que no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas que ele contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções. Assim, podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes”. (OLIVEIRA, 2003)

Observa-se, portanto, que o trabalho do professor nos dias atuais não se limita somente ao espaço da sala de aula, correspondendo também à gestão da escola, em que os professores passam a participar do planejamento, da elaboração de projetos, da discussão coletiva do currículo e da avaliação. Estas tarefas à parte das atividades pedagógicas representam um acúmulo de responsabilidades para o trabalho dos professores. Como afirma Oliveira (2005, p. 769):

“São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam à participação comunitária e ao voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto, identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua identidade. As reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho”.

Percebe-se, assim, que o professor se torna um trabalhador multifuncional; as contingências situacionais e emergenciais que envolvem a escola ocupam grande parte do seu tempo de atuação, fazendo com que o docente tenha que assumir uma variedade de papéis e atividades diferenciadas do ensino. Este acúmulo de funções impede uma prática refletida, profundamente articulada com a prática social, afastando-os cada vez mais do trabalho pedagógico.

Ludke e Boing (2007) apresentam um trabalho em que realizam o levantamento “O TRABALHO DOCENTE NAS PÁGINAS DE *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE EM SEUS (QUASE) 100 NÚMEROS*”. Constatam que a expressão “trabalho docente” aparece, de modo mais permanente, no cenário das pesquisas em Educação apenas a partir do início da década de 1990. O estudo mostra que os professores estão no centro de muitas esperanças sociais e políticas em crise nos dias atuais. As críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais.

Constata-se, enfim, que o trabalho docente tem se tornado cada vez mais complexo, motivado pelas transformações oriundas das novas políticas educacionais que exigem mudanças no trabalho escolar, envolvendo currículos, metodologias de ensino, avaliação, planejamentos, formas de organização e divisão do trabalho e dos tempos, relações de hierarquias, dentre outros. Assim, o trabalho docente não se limita apenas às atividades de regência, mas envolve várias outras atividades de gestão, elaboração de projetos, discussões coletivas.

Neste contexto, ficam evidenciados novos aspectos e consequências no trabalho docente: mudanças no perfil profissional, intensificação do trabalho, precarização do trabalho, desqualificação, desvalorização, adoecimento, dificuldades de organização coletiva em torno de interesses comuns, entre outros.

1.3 - Trabalho Docente na Educação Profissional

O trabalho docente na educação profissional, além das características comuns ao trabalho docente em geral, apresenta elementos e/ou determinantes que decorrem de contextos específicos da área, ampliando sua complexidade.

Para Melo (2010),

“o aspecto a ser destacado se refere à própria natureza da educação técnica ou tecnológica, que compreende atividades teóricas e práticas mais próximas, e, por conseguinte, requer espaços físicos diferenciados além de salas de aula, como laboratórios, oficinas e, muitas vezes, ambientes externos do campo profissional. Exige ainda tempos e relações distintas entre professores e alunos, sobretudo nas aulas práticas, organizadas em grupos menores de alunos; visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional; estágios supervisionados; orientações em projetos, pesquisas aplicadas, entre outras. Essa variabilidade traz implicações para o trabalho docente, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os estudantes e com outros contextos e ambientes de trabalho.”

A autora ressalta que na história da educação no Brasil, evidencia-se a origem da educação profissional como instrumento assistencialista, destinada aos “pobres e desvalidos”, e posteriormente, de formação de força de trabalho para o setor das indústrias, elementos que lhe abonam a marca de educação para pobres e lhe conferem um menor prestígio.

Saviani (1983) pontua as Teorias crítico-reprodutivistas na educação, expondo as ideias de C. Baudelot e R. Establet na “Teoria da escola dualista”. A escola (tal como a sociedade) se divide em duas redes (burguesia e proletariado), sendo que a ideologia do proletariado está fora da escola, que serve como aparelho ideológico da burguesia, tentando impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária.

Na educação brasileira é evidente o paralelismo entre escolas orientadas para a continuidade dos estudos e escolas orientadas para ingresso imediato no mercado de trabalho, corroborando a Teoria da Escola Dualista. Isso aprofunda a separação entre educação e trabalho e “expõe os docentes a tensões relativas aos fins da educação e da escola, bem como cria incertezas sobre seu próprio papel nesse processo” (MELO, 2010). Mesmo em ambientes escolares em que se assume a dupla função de preparar para seguimento de estudos e profissionalização, essa tensão não desaparece.

A LDBEN (Lei nº 9.394, 1996) confere a condição de modalidade à educação profissional, admitindo a possibilidade de articulação com as etapas e níveis do ensino regular, porém sem ser parte integrante. Isso lhe confere um caráter secundário, refletindo sobre os docentes que atuam nessa área. A dificuldade de articulação e/ou integração entre o ensino acadêmico e o ensino profissionalizante, caracterizada pela variada oferta de cursos e diferentes fluxos escolares (anual, semestral, modular), currículos desarticulados e extensas jornadas de atividades discentes, entre outras, expõe os docentes das áreas de cultura geral e técnica ao isolamento recíproco (MELO, 2010).

Neste contexto, surgem disputas por poder e status, traduzidas por disputas por ocupação e espaços, tempos e conteúdos nos cursos.

Na Rede federal, notoriamente com mais tradição na oferta da modalidade, há elementos significativos que expressam a divisão no trabalho docente: o distanciamento entre professores da área técnica e da área de cultura geral; a distinção das carreiras com diferentes retribuições materiais (Carreira do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica e Carreira do Magistério Superior) e a presença crescente de professores temporários, na condição de substitutos, admitidos sem concurso e contratados sob as regras da Consolidação das Leis do Trabalho, em condições de emprego e de trabalho

muitos distintas daquelas garantidas aos professores efetivos, o que dificulta as possibilidades de organização dos coletivos docentes, seja por defesa de direitos, seja por melhorias nas condições de trabalho. A tradição autoritária que marca essas instituições e a atual insuficiência ou ausência de canais institucionalizados de discussão e reflexão permanente entre docentes da cultura geral e técnicos têm corroborado com o processo de alienação dos trabalhadores, naturalizando problemas e práticas em defesa de interesses individuais ou de grupos, em detrimento dos fins últimos da educação e dos interesses coletivos.

No que tange à possível identidade do trabalho docente na Rede Federal, os estudos de Burnier et al. (2007) mostram que os professores da educação profissional de ensino técnico situados em suas instituições escolares apresentam inserção particular na docência diferente, em alguns aspectos, da verificada entre docentes da educação geral e apresentam, em sua maioria, um conjunto de experiências com traços comuns: trajetórias de vida semelhantes, origem de famílias da classe trabalhadora, formação em curso técnico e experiência profissional de trabalho em empresas ou em indústrias na sua área de formação inicial. Outro aspecto observado é que esses professores não possuem formação específica para seu exercício profissional. Em geral, eles aprendem a ensinar a partir de sua própria atividade. Há que se considerar que os sucessivos processos de reconfiguração de tal rede vêm conformando um movimento complexo no que diz respeito à autonomia das instituições escolares, que se reflete em suas finalidades e potencialidades. A reconfiguração atual visando à integração de instituições para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) demonstra esse movimento.

Diferente das outras modalidades, o profissional que atua na educação profissional não possui necessariamente uma formação específica. Ao contrário do que ocorre no ensino regular, onde o professor é formado para lecionar uma disciplina, na Educação Profissional o docente se envolve, em geral, com uma área do conhecimento. Assim, temos professores que lecionam mecânica, elétrica, análise química, entre outras, e não professores de disciplinas (matemática, inglês, geografia, etc.). Isso torna complexas as exigências e este fato suscitaria a necessidade de um aprofundamento e trabalho diferenciado no campo da formação docente para a Educação Profissional. (Aranha, 2008, p. 141).

Outro fato que tange a especificidade da docência na Educação Profissional é a proposta de currículo integrado entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Pesquisadores (Frigoto, Ciavata & Ramos, 2005; Kuenzer, 2010; Moura, 2006) trataram

com profundidade as concepções e princípios que fundamentam a proposta do currículo integrado, apontando suas possibilidades sem deixar de problematizar as dificuldades de implementá-lo numa sociedade de classes como a brasileira. Estudos que dão voz aos professores relatam que a integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação básica esbarra em entraves de várias ordens: múltiplas interpretações sobre a integração, falta de formação e de tempo para docentes se encontrarem para discuti-la, entre outras. Nas pesquisas, professores apontam questões importantes sobre suas condições de trabalho, tais como: ausência de formação específica, de materiais didáticos, de tempo para discutir e construir o currículo integrado; a necessidade de se aumentar a hora/atividade e reduzir a carga de aulas; necessidade de melhorias salariais e contratuais que permitam vincular o docente a uma escola (Lima Filho et al., 2009). A falta de formação inicial e continuada é problema reiteradamente mencionado (Lopes, 2009; Maron & Lima Filho, 2009).

A heterogeneidade dos alunos referentes à faixa etária e escolaridade anterior é um outro elemento destacado nas pesquisas. Jovens e adultos chegam a estes cursos motivados por interesses distintos, evadiram da escola por diferentes razões, mas desejam dar continuidade aos estudos e se qualificar para terem mais chances no mercado de trabalho ou acessarem o ensino superior. A composição heterogênea do alunado demanda redobrado empenho dos professores para construírem metodologias, recursos didáticos apropriados e formas inovadoras de ensinar e avaliar para que não reforcem as experiências vividas pelos alunos de múltiplas exclusões.

A avaliação é outro item que exige muito envolvimento, comprometimento político e sensibilidade dos professores para aferirem avanços e dificuldades dos trabalhadores que estão há muito tempo distantes da prática de estudo sistemático, e lidarem com questões muito particulares relativas às memórias, nem sempre ternas, que os alunos carregam das vivências escolares (Lima Filho et al., 2009, p. 162).

Além da falta de espaços, outra dificuldade do trabalho docente na EPT é a gestão dos tempos. Os professores trabalham no seu limite para conciliar os horários de capacitação, além da baixa remuneração. A carga horária disponível para hora atividade é insuficiente para a realização de um bom trabalho sem que o professor e/ou coordenador se “desdobre”. (Lima Filho et al., 2009, p. 162). Questões dessa natureza estão presentes no cotidiano dos docentes e equacioná-las é tarefa facilitada, quando se conta com os serviços de apoio pedagógico. Contudo, considerando que os cursos de EPT funcionam predominantemente à noite, alunos e professores não dispõem do mesmo suporte

pedagógico que existem no período diurno, que também já é deficitário devido à falta ou pequeno número de pessoal especializado e à devida valorização desse serviço nas instituições de EPT.

Condições de trabalho docente da educação profissional reportam-se à precariedade das condições contratuais, institucionais, de trabalho e à inexistência de concursos públicos específicos para essa modalidade. A rede federal, no geral, dispõe de maior tradição na oferta nessa modalidade. Parte significativa de seus professores é estatutária (ver **QUADRO 2**) – embora tenha crescido o percentual de substitutos –, atua em uma única instituição e dispõe de condições salariais relativamente melhores e de boa infraestrutura física para realização de suas atividades. Cabe lembrar que, no caso dos professores efetivos, eles atuam no ensino profissional e em outras frentes de um amplo leque de níveis e modalidades ofertados por essas autarquias, não sendo docentes exclusivos de um curso. Embora realizem reuniões periódicas, ressentem-se da falta de espaços para discussão coletiva sobre o ensino na instituição. É preciso considerar, também, as relações que se estabelecem entre departamentos e cursos. Com longa tradição de oferta de ensino técnico, as antigas escolas técnicas ampliaram sua atuação, incorporando os cursos superiores de tecnologia, as licenciaturas e a pós-graduação *lato e stricto sensu*. A hierarquia existente entre áreas e cursos, que decorre da divisão do trabalho na sociedade, orienta as escolhas docentes no interior da escola. As condições institucionais de valorização social de determinadas áreas/cursos fomentam a construção de prestígio, preconceito e rivalidades que afetam as relações de trabalho. Essas dimensões atingem diretamente o trabalho docente e nem sempre são lembradas quando se analisa as dificuldades de atuação conjunta de docentes das áreas técnicas e básicas para construir o currículo integrado.

Boa parte dos professores que atuam em EPT têm contratos de trabalho temporários, principalmente nas redes estaduais, mas também acontece na rede federal. A marca destes contratos é a precariedade salarial e a incerteza, na medida em que podem não ser renovados para o ano letivo seguinte. Dado que a oferta de educação profissional nestas redes é, muitas vezes, incipiente, os professores da EPT são obrigados a exercer sua atividade docente em várias escolas, para completarem a carga horária estipulada em seu padrão contratual, transformando-se, por assim dizer, em professores andarilhos de escola em escola. Sendo assim, seu tempo é escasso e estas situações acabam por impedir que disponham de condições para participar de reuniões e atividades extraclasse. Tal situação implica, por vezes, que não sejam reconhecidos como membros da comunidade das escolas

onde trabalham de modo intermitente. Vive-se a negação da identidade docente por parte da comunidade, o que resulta em prejuízos à construção da profissionalidade docente, uma vez que a fragilidade dos vínculos induz a encarar a docência como um “bico”. Acrescente-se, como agravante, que boa parte destes profissionais são bacharéis formados em diversas áreas e, como tal, não tiveram uma formação inicial para a docência. As condições de trabalho descritas dificultam sua participação em processos de formação inicial ou continuada. Nesse sentido, podemos inferir que a precariedade das condições de trabalho do docente na EPT é parte ou corolário da própria precariedade histórico-estrutural que caracteriza a educação dirigida aos trabalhadores no capitalismo, como um processo de formação limitada, para o qual a atividade docente é reduzida a mera instrução.

Pesquisas sobre a implantação do PNE em vários estados (Ferreira & Oliveira, 2010; Lima Filho, 2010; Quixabeira & Fartes, 2010) indicam que os cursos funcionam com maioria de professores substitutos que, não raro, atuam em várias escolas ou exercem outra ocupação. A docência tende a figurar como uma atividade complementar escolhida em função da flexibilidade de horários que a torna compatível com outros vínculos. Cientes da condição de temporários na instituição, os substitutos precisam manter-se alertas para o fim do contrato e convivem com a necessidade imperiosa de encontrar outro emprego, aspecto que dificulta o envolvimento do docente e despotencializa o trabalho coletivo. Reside aí outra dificuldade em se construir a profissionalidade de docentes de EPT sem vínculo efetivo. Nessa concepção, de fato qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender as novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizam o esforço e a competência. Mesmo exposto a precárias condições, o professor substituto realiza aquelas atividades inerentes ao trabalho docente com a particularidade de ter que construir estratégias para assegurar a permanência do trabalhador-aluno na escola, quando nada pode fazer para garantir a sua.

São evidentes os problemas que a instabilidade acarreta aos professores substitutos, ao trabalho coletivo e aos alunos, em função da descontinuidade do trabalho pedagógico.

Enfim, a caracterização da docência na EPT é complexa e objeto de várias pesquisas, demonstrando as suas particularidades relativas à formação acadêmica, formação

para o trabalho, formação contínua, tipo de vínculo empregatício, currículos integrados e diferenciados, tipos de alunos, ambientes de trabalho, suporte pedagógico, dentre outros.

1.4 – Contextualização da carreira docente do Ensino Profissional da Rede Federal de Educação Profissional

A Rede Federal de Educação Profissional é formada por 38 Institutos Federais presentes em todos estados. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. O capítulo V possui maiores dados sobre a Rede Federal.

Os docentes atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde o ensino médio, técnico, graduação e pós-graduação, além do ensino, da pesquisa e extensão.

Os docentes que atuam na Rede Federal acima citada podem se enquadrar em dois tipos distintos de carreira:

1. A carreira docente do Ensino Superior
2. A carreira docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Faz-se importante distinguir as semelhanças e as diferenças entre essas duas carreiras para análise que esse trabalho se propõe.

1.4.1. – A carreira docente do Ensino Superior

A carreira docente do Ensino Superior no Brasil foi preconizada pela lei 7.596, de 10/4/1987 e efetivamente instituída pelo Decreto 94.664, de 23/07/ 1987.

Regimes de Trabalho

“Art. 14. O Professor da carreira do Magistério Superior será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho:

I - dedicação exclusiva, com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho em dois turnos diários completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada;

II - tempo parcial de vinte horas semanais de trabalho.

1º No regime de dedicação exclusiva admitir-se-á:

- a) participação em órgãos de deliberação coletiva relacionada com as funções de Magistério;
- b) participação em comissões julgadoras ou verificadoras, relacionadas com o ensino ou a pesquisa;
- c) percepção de direitos autorais ou correlatos;
- d) colaboração esporádica, remunerada ou não, em assuntos de sua especialidade e devidamente autorizada pela instituição, de acordo com as normas aprovadas pelo conselho superior competente.”

Atividades Docentes

“Art. 3º São consideradas atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior;

I - as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura;

II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.”

Ingresso e estrutura básica

“Art. 12. O ingresso na carreira do Magistério Superior dar-se-á mediante habilitação em concurso público de provas e títulos, somente podendo ocorrer no nível 1 de qualquer classe.

1º Para inscrição no concurso a que se refere este artigo, será exigido:

- a) diploma de graduação em curso superior, para a classe de Professor Auxiliar;
- b) grau de Mestre, para a classe de Professor Assistente;
- c) título de Doutor ou de Livre-Docente, para a classe de Professor Adjunto.”

“Art. 6º A carreira de Magistério Superior compreende as seguintes classes:

- I - Professor Titular;
- II - Professor Adjunto;
- III - Professor Assistente;
- IV - Professor Auxiliar.

Parágrafo único. Cada classe compreende quatro níveis, designados pelos números de 1 a 4, exceto a de Professor Titular, que possui um só nível.”

1.4.2 – A Carreira de EBTT

A atual carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) foi criada em 2008, com a Lei nº 11.784 (BRASIL, 2008a), pois até então vigia a carreira do Magistério de 1º e 2º Graus.

Os principais pontos da Carreira EBTT de 2008 que se relacionam a esse estudo são:

Regimes de trabalho

“Art. 112 - Aos titulares dos cargos de provimento efetivo do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico será aplicado um dos seguintes regimes de trabalho:

I - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho;

II - tempo integral de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em 2 (dois) turnos diários completos; ou

III - dedicação exclusiva, com obrigação de prestar 40 (quarenta) horas semanais de trabalho em 2 (dois) turnos diários completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada.

Parágrafo único - Aos docentes aos quais se aplique o regime de dedicação exclusiva permitir-se-á:

I - participação em órgãos de deliberação coletiva relacionada com as funções de Magistério;

II - participação em comissões julgadoras ou verificadoras relacionadas com o ensino ou a pesquisa;

III - percepção de direitos autorais ou correlatos; e

IV - colaboração esporádica, remunerada ou não, em assuntos de sua especialidade e devidamente autorizada pela Instituição Federal de Ensino para cada situação específica, observado o disposto em regulamento.”

Atividades docentes

“Art. 111 - São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

I - as relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, no âmbito, predominantemente, das Instituições Federais de Ensino; e

II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

§ 1º - Os titulares de cargos de provimento efetivo do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, desde que atendam aos requisitos de titulação estabelecidos para ingresso nos cargos da Carreira do Magistério Superior, poderão, por prazo não superior a 2 (dois) anos consecutivos, ter exercício provisório e atuar no ensino superior nas Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação.

§ 2º - O titular do cargo de Professor Titular do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no âmbito das Instituições Federais de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, atuará obrigatoriamente no ensino superior.”

As atividades docentes mantiveram a linha dentro do ensino, pesquisa, extensão e gestão. Entretanto, os legisladores tentaram resolver a questão isonômica dos professores da Carreira EBTT em relação aos professores do Magistério Superior quando também atuam no ensino superior, estabelecendo um prazo máximo de 2 anos para esse exercício, não coincidentemente igual ao de professor substituto, que possui caráter provisório. Mas isso não ocorreu na prática, pois várias instituições já ofereciam cursos de nível superior

desde o início da década de 2000 e muitos professores, antes ou depois do advento da Carreira de 2008, atuaram no ensino superior por mais que 2 anos.

Ingresso e estrutura básica

“Art. 107 - Os cargos do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico são agrupados em classes e níveis, conforme estabelecido no Anexo LXVIII desta Lei.”

“Art. 113 - O ingresso nos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata o inciso I do caput do art. 106 desta Lei, far-se-á no Nível 1 da Classe D I e no cargo de provimento efetivo de Professor Titular de que trata o inciso II do caput do art. 106 desta Lei, no Nível Único da Classe Titular.

§ 1º - Para investidura nos cargos de que trata o caput deste artigo, exigir-se-á aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos.

§ 2º - São requisitos de escolaridade para ingresso nos cargos integrantes do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de que trata o art. 106 desta Lei:

I - cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente;

II - cargo de Professor Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: ser detentor do título de doutor ou de Livre-Docente. [...]”

RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências

O Reconhecimento de Saberes e Competências - RSC, em vigor para os professores EBTT desde a promulgação da Lei nº 12.772/2012, sendo apresentado no Capítulo IV, que trata da remuneração do plano de carreiras e cargos de magistério federal:

“Art. 18. No caso dos ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da RT, será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências - RSC.

§ 1º O RSC de que trata o caput poderá ser concedido pela respectiva IFE de lotação do servidor em 3 (três) níveis:

I - RSC-I;

II - RSC-II; e

III - RSC-III.”

O RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências é o processo pelo qual se reconhece os conhecimentos e habilidades do professor desenvolvidos ao longo da sua

experiência individual e profissional, bem como no exercício das suas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.

A concessão do RSC se dá na equivalência com a titulação acadêmica exclusivamente para fins de percepção de valores, possibilitando aos docentes graduados receber a gratificação de Especialista (RSC-I), ao docente com título de Especialista receber a gratificação de Mestre (RSC-II) e do docente com título de Mestre receber a gratificação de Doutor (RSC-III), desde que cumpra os requisitos necessários estabelecidos pelos critérios de avaliação de cada instituição.

São pressupostos do RSC, segundo a legislação que o rege:

- O RSC não deve ser estimulado em substituição à obtenção de títulos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).
- O processo de RSC não pode ser utilizado para cumprir requisitos de progressão ou promoção da carreira.

O significado da concessão do RSC se dá na equivalência com a titulação acadêmica exclusivamente para fins de percepção de Retribuição - valores, possibilitando aos docentes receberem as gratificações relativas às titulações.

QUADRO 1 – PERFIL NECESSÁRIO PARA A CONCESSÃO DO RSC

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

Para a obtenção desse direito, é necessário que o professor some, no mínimo, 25 pontos no RSC pretendido e um total de 50 pontos, como expresso no Artigo 18 da mesma Resolução, que dispõe: “Para que a solicitação de RSC seja deferida, o candidato deverá atingir, no mínimo, 50 (cinquenta) pontos, dos quais pelo menos 25 (vinte e cinco) devem ser obtidos no nível do RSC pleiteado, além de receber parecer favorável de, no mínimo, um membro da Comissão Especial”.

Essa nova regulação aponta significativas mudanças à carreira do docente EBTT e, por conseguinte, as suas condições de trabalho. Fato que poderá resultar em reestruturação do trabalho docente, principalmente no que se refere à capacitação via cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, tendo em vista que o docente adquiriu o direito ao recebimento da RT equivalente sem a obtenção dos títulos de especialista, mestre ou doutor. Embora esse mecanismo não impacte na ascensão na carreira por promoção ou progressão funcional, permanecendo o docente estagnado no mesmo nível e classe após a concessão do RSC, ainda que a Lei nº 12. 772, em seu Artigo 14, estabeleça:

Art. 14. A partir da instituição do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, o desenvolvimento na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico ocorrerá mediante progressão funcional e promoção, na forma disposta nesta Lei.

§ 1º Para os fins do disposto no caput, progressão é a passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe, e promoção, a passagem do servidor de uma classe para outra subsequente, na forma desta Lei.

Assim, com o RSC, o docente irá receber uma RT equivalente, de acordo com o Parágrafo 2º do Artigo 18 da mesma Lei, porém, não será promovido para a classe imediatamente superior à que se encontra, pois esta possui, como pré-requisito, a titulação correspondente.

§2º- A equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da RT, ocorrerá da seguinte forma:

- I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá a titulação de especialização;
- II - certificado de pós-graduação *lato sensu* somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e
- III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado.

A capacitação por meio de pós-graduação é reconhecida como um processo de formação continuada pela própria Lei supracitada, que incorpora os períodos de afastamento para esse fim como tempo de serviço, sendo contabilizados para efeitos de promoção e progressão e funcionais. Contudo, somente com o RSC não é possível chegar ao topo da carreira, à Classe de Titular, pois um dos critérios é ter o título de doutor, de acordo com o que estabelece o parágrafo 3º do Artigo 14 dessa Lei, que dispõe:

“§3º A promoção ocorrerá observados o interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses no último nível de cada Classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção e, ainda, as seguintes condições:

I - [...]

II - [...]

III - [...]

IV- para a Classe Titular:

a) possuir o título de doutor;

b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e

c) lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante ou de defesa de tese acadêmica inédita.”

A titulação continua também como exigência para submissões a diversos editais de incentivo à realização de projetos de pesquisas e extensões das agências de fomento internas e externas às Universidades. Fica evidente que o RSC não titula o docente, mas apenas tem efeito na sua remuneração por meio de uma gratificação intitulada RT, ou seja, o docente não poderá concorrer aos editais de pesquisa e de extensão, permanecendo nas atividades apenas de ensino.

Quadro 1 - Comparativo entre as carreiras do MS (Magistério Superior) e EBTT

	MS	EBTT
Regime de Trabalho	DE (Dedicação Exclusiva) 20 horas 40 horas	DE (Dedicação Exclusiva) 20 horas 40 horas
Atividades Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • pesquisa, ensino e extensão • direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> • pesquisa, ensino e extensão • direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição. • poderão, por prazo não superior a 2 (dois) anos consecutivos, ter exercício provisório e atuar no ensino superior nas Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação.
Ingresso	Concurso público	Concurso público
Estrutura Básica	I - Professor Titular; II - Professor Adjunto; III - Professor Assistente; IV - Professor Auxiliar.	DI – Níveis 1 a 4 DII – Níveis 1 a 4 DIII – Níveis 1 a 4 DIV – Nível S DV – Níveis 1 a 3
RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências	Não faz juz	Faz juz

Fonte: Elaboração própria

1.5 – Professor Substituto e Professor Temporário

O dispositivo que disciplina a contratação de professores substitutos é a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, como está disposto no Art. 28 da Lei nº 12.772/2012: “A contratação temporária de Professores Substitutos, de Professores Visitantes e de Professores Visitantes Estrangeiros será feita de acordo com o que dispõe a Lei no 8.745, de 1993”.

O Professor Substituto é aquele contratado para suprir a falta de um professor efetivo em razão de vacância, afastamentos, licenças e nomeações, mais especificamente:

A contratação do professor substituto é realizada para atender a demandas temporárias de excepcional interesse público, em razão da falta do professor efetivo, por motivos já comentados, em regime de 20 horas ou de 40 horas semanais, não ultrapassando em 20% o total de docentes efetivos em exercício na IFE. É preciso que haja a existência de recursos orçamentários e financeiros, em forma de código de vaga docente, para casos previstos em lei

Para a contratação, é preciso que se faça um concurso público, na forma de processo seletivo simplificado, por um prazo de 1 ano, prorrogável por mais 1 ano. É possível a acumulação de cargos públicos com o de professor substituto, desde que não seja de professor efetivo, substituto ou temporário e que se verifique a compatibilidade de horários.

Os professores substitutos não poderão receber atribuições, funções ou encargos não previstos em contrato, têm assegurada ampla defesa em caso de infrações disciplinares e estão vinculados ao regime jurídico único nos termos da Lei nº 8.112/1990.

O contrato não terá indenizações em caso do término do prazo determinado, por iniciativa do contratado ou pela extinção ou conclusão do objeto da contratação. Caso contrário, receberá como indenização metade do pagamento que lhe caberia até o restante do contrato. No caso do contrato se encerrar por iniciativa do contratado ou por extinção ou conclusão do objeto, deverá haver comunicação com antecedência de 30 dias.

Os Professores substitutos, cientes da sua condição temporária na instituição, precisam manter-se atentos ao fim do contrato e convivem com a necessidade de encontrar

outro emprego, aspecto que dificulta o seu envolvimento na instituição e no trabalho coletivo. Reside aí uma das dificuldades em se construir a profissionalidade de docentes sem vínculo efetivo (LIMA FILHO, 2011)

Outra dificuldade, segundo Lima Filho, é que o Professor substituto, apesar de ficar exposto a precárias condições de trabalho, deve desenvolver atividades relativas ao trabalho docente, “com a particularidade de ter que construir estratégias para assegurar a permanência do trabalhador-aluno na escola, quando nada pode fazer para garantir a sua” (2011).

1.6 – Panorama Quantitativo dos Docentes das IES

Quadro 2 - Número Total de Docentes em Exercício, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho das Instituições de Ensino Superior - 2015

Categoria Administrativa	Brasil		Pública				Privada
			Total	Federal	Estadual	Municipal	
Total Geral	Total	388.004	165.722	105.558	52.575	7.589	222.282
	Tempo Integral	194.262	138.925	97.455	38.993	2.477	55.337
	Tempo Parcial	104.158	19.273	7.696	9.535	2.042	84.885
	Horista	89.584	7.524	407	4.047	3.070	82.060
Universidades	Total	208.964	137.452	87.308	46.953	3.191	71.512
	Tempo Integral	144.371	118.836	80.245	37.240	1.351	25.535
	Tempo Parcial	36.607	14.609	6.841	7.070	698	21.998
	Horista	27.986	4.007	222	2.643	1.142	23.979
Centros Universitários	Total	41.712	1.249	.	103	1.146	40.463
	Tempo Integral	10.762	569	.	103	466	10.193
	Tempo Parcial	15.230	338	.	-	338	14.892
	Horista	15.720	342	.	-	342	15.378
Faculdades	Total	119.514	9.207	436	5.519	3.252	110.307
	Tempo Integral	22.314	2.705	395	1.650	660	19.609
	Tempo Parcial	51.497	3.502	31	2.465	1.006	47.995
	Horista	45.703	3.000	10	1.404	1.586	42.703
IF e CEFET	Total	17.814	17.814	17.814	.	.	.
	Tempo Integral	16.815	16.815	16.815	.	.	.
	Tempo Parcial	824	824	824	.	.	.
	Horista	175	175	175	.	.	.

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2015 - MEC/INEP

Quadro 3 - Número de Docentes da Educação Profissional na rede Pública - Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo - 2016

Tipo de vínculo/Dependência Administrativa	Concursado/efetivo/estável	Total	60.643
		Federal	24.329
		Estadual	34.145
		Municipal	2.273
	Contrato Temporário	Total	33.674
		Federal	5.274
		Estadual	25.603
		Municipal	2.923
	Contrato terceirizado	Total	452
		Federal	229
		Estadual	156
		Municipal	67
	Contrato CLT	Total	1.736
Federal		79	
Estadual		1.531	
Municipal		126	
Total			94.215

Fonte: Censo da Educação Básica - 2016 - MEC/INEP

No quadro 2, observa-se que nas instituições de Ensino Superior, no tocante às Universidades, Institutos Federais e CEFETs a maioria dos docentes se enquadra no Regime de Trabalho em tempo integral. Já nos Centros Universitários e Faculdades, a maioria dos professores está no regime de tempo parcial.

Já no quadro 3, comprova-se que cerca de 24% dos docentes na Educação Profissional da Educação Profissional da Rede Federal são temporários, terceirizados ou trabalham regidos pela CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas.

Enfim, nas definições apresentadas de trabalho, trabalho docente e trabalho docente no ensino profissional, percebe-se um movimento de intensificação do trabalho a partir da variável tempo e da variável especificação do trabalho, principalmente no trabalho docente, a partir da contextualização das carreiras profissionais e das suas demandas.

CAPÍTULO II – AS “VELHAS” E AS “NOVAS” FORMAS DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

2.1 – Intensidade e Intensificação do trabalho

Para se chegar à definição de intensificação, faz-se necessário compreender o significado do termo intensidade do trabalho. Intensidade são aquelas condições de trabalho que determinam o grau de envolvimento do trabalhador, seu empenho, seu consumo de energia pessoal, seu esforço desenvolvido para dar conta das tarefas a mais. De tal modo, conceitua-se intensidade como “o emprego das energias vitais do sujeito, em toda a dimensão desta expressão, compreendendo as potencialidades físicas, emocionais e intelectuais, conforme exigido para a realização de uma atividade, tarefa ou trabalho”. (DAL ROSSO, 2008, p. 23): Ou, ainda: “É o esforço físico, intelectual ou emocional empregado para executar uma quantidade de trabalho em uma unidade de tempo. Refere-se ao grau de envolvimento humano investido e conseqüente gasto de energias do sujeito trabalhador na execução de uma atividade qualquer” (DAL ROSSO in: CATTANI (org.), 2002, p. 327).

A intensidade é qualidade inseparável do trabalho, qualquer que seja o tipo e o modo de produção a que esteja submetido. Apesar da quantidade de intensidade aplicada no trabalho ter sido uma preocupação em todos os momentos históricos e modos de produção anteriormente existentes, no capitalismo os resultados do trabalho foram sistematizados, tornando-se a forma mais organizada de trabalho até então. O movimento de variação da exigência social de intensidade no grau de esforço humano para a realização do trabalho, assim como os movimentos sociais de resistência à superexploração por parte dos trabalhadores dependem de circunstâncias construídas historicamente.

Dentro dessa variação de intensidade podem-se encontrar movimentos de intensificação do trabalho em maior ou menor grau. Dal Rosso (2006) aponta uma das dificuldades metodológicas colocadas para se mensurar a intensificação em qualquer tipo de trabalho: A intensidade do trabalho é, pois, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem a forma última (mais complexa) do estranhamento aparece como sendo a posição do trabalho no interior da relação entre

trabalho assalariado e capital. (RANIERI, 2006, p. 02, grifos do autor). as quais o trabalho se tornaria inviável.

As relações de cooperação com o coletivo dos trabalhadores, a transmissão de conhecimentos entre si, que permite um aprendizado mútuo, as relações familiares, grupais e sociais, que acompanham o trabalhador em seu dia a dia e que se refletem nos locais de trabalho, quer como problemas, quer como potencialidades construtivas, são levadas em conta na análise da intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2006, p. 68). A tecnologia empregada com o intento de aumentar a produção altera, concomitantemente, o próprio trabalho, que passa a ser reorganizado, reestruturado, readaptado, geralmente exigindo do trabalhador maior esforço e envolvimento.

2.2 – As “velhas” formas de intensificação o Trabalho

Dal Rosso (2006) demonstra que há historicamente movimentos de ampliação e redução da intensificação do trabalho do ponto de vista social, alternadamente, a depender da correlação de forças na luta entre capital e trabalhadores, classe burguesa e classe trabalhadora, num processo histórico em que ocorreram diferentes graus de intensificação do trabalho coletivo. O autor apresenta marcos em que se podem identificar distintos movimentos de intensificação.

A primeira onda de intensificação ocorreu durante a Revolução Industrial na Europa, mais especificamente na Inglaterra, no século XVII e XVIII, quando foram exigidos maior esforço, maiores resultados e maior envolvimento dos trabalhadores na produção. O trabalho, naquele período, caracterizou-se por três fatores principais: exigência objetiva de mais horas de trabalho, solicitando muito esforço por parte do trabalhador para realizá-lo e, ao mesmo tempo, o incremento de modernas tecnologias que necessitavam de novas habilidades e novo ritmo de trabalho. Além disso, outro diferenciador no processo de trabalho foi a nova divisão social que se configurou nos países centrais do capitalismo. A organização do trabalho empregada na Revolução Industrial entrou em declínio e esgotou-se, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento tecnológico estagnou-se, em razão da perda gradual de sua eficiência. Criam-se, então, novas técnicas de organização do trabalho e apropriação do seu produto.

Surgido no início do século XX, o fordismo/taylorismo tinha a finalidade de aumentar a produtividade sem, no entanto, empregar mudanças significativas na tecnologia.

Seria, então, a segunda onda de intensificação baseada na extrema separação entre planejamento e execução do trabalho. O taylorismo emprega veementemente o estudo científico do trabalho como meio para reorganizá-lo, resultando em aumento da produtividade. Esse tipo de rearranjo baseou-se na separação entre concepção e execução, prescindindo de inovação tecnológica. Na década de 1930, Gramsci (1968) analisou como o proibicionismo⁴, nos EUA, contribuiu para a formação desse novo tipo de trabalhador por meio da coerção moral. Dentro da lógica do domínio moral e físico encontra-se, no fordismo, o controle do uso de álcool consumido pelos trabalhadores, assim como a regulação e racionalização da sexualidade da população trabalhadora. Esses ajustamentos são, para Gramsci, procedimentos do novo método de trabalho, ainda que travestidos de “puritanismo” (GRAMSCI, 1968, p. 392).

Em meados do século XX, percebe-se um movimento de resistência por parte dos trabalhadores em relação a essa intensificação; concomitante ao abalo nas relações de trabalho, começam a surgir críticas a este modelo de organização. Foi no Japão que surgiu a mais dura crítica a esse modelo de organização, com Taichi Ohno, o criador do sistema de produção chamado toyotismo (DAL ROSSO, 2008), também conhecido como modelo japonês, um conjunto de técnicas e organização da produção e do trabalho industrial, caracteriza-se principalmente por produção vinculada à demanda, ao consumo; produção variada e heterogênea; trabalho em equipe, multivariada de funções; *just in time*, melhor aproveitamento do tempo (na produção, no transporte, no controle de qualidade e no estoque); polivalência (um trabalhador opera com várias máquinas); horizontalização (produção terceirizada de elementos básicos) (ANTUNES, 2007, p. 34).

2.3 – As “novas” formas de intensificação do Trabalho

DAL ROSSO, (2008) destaca alguns estudos contemporâneos que oferecem contribuições expressivas no campo conceitual, metodológico e empírico sobre o estudo da intensidade do trabalho. A maior parte desses estudos parte da constatação de que uma onda de intensificação começou a transformar o mundo do trabalho a partir das grandes mudanças dos anos 1980 e posteriores. Desses estudos, destaca-se:

⁴ O proibicionismo teve origem nos EUA e na Europa na década de 20 (século XX), quando grupos morais radicais de fundo religioso, conseguiram levar para o campo legal (e penal) incontáveis proibições relacionadas às drogas e ao álcool, que esteve proibido nos USA de 1920 a 1933.

1. Mudança tecnológica enviesada pelo esforço. Na procura pela conexão causal da intensidade, constrói-se a noção de que as mudanças tecnológicas aumentam a produtividade dos trabalhadores de alto esforço em relação aos trabalhadores de baixo esforço. As mudanças tecnológicas da atualidade, particularmente aquelas no campo da informação e da comunicação, constituem elementos fundamentais para reduzir a “porosidade” do trabalho, os momentos de não trabalho dentro do tempo de trabalho. As críticas a esse estudo relacionam-se ao fato de que nem toda intensificação do trabalho pode ser explicada como efeito das mudanças tecnológicas. A reorganização do trabalho também é elemento suficiente para torná-lo mais intenso.
2. Intensificação a partir dos efeitos sobre o trabalhador. A contribuição desse estudo consistiu na análise econômica dos ganhos do aumento da produtividade pela adoção de técnicas empregadas na produção japonesa, como a Gestão da Qualidade Total, dentre outras, levantando-se a questão de quais eram as reais causas do aumento de produtividade, se obtidas à custa da saúde do trabalhador, de crescimento dos acidentes de trabalho, de elevação da insegurança do trabalho, de intensificação do trabalho, de deterioração das relações de trabalho ou de outros fatores. A crítica a esse estudo relaciona-se ao fato que as mudanças do trabalho pesquisadas foram somente as do setor industrial, como se ele fosse o paradigma para qualquer outro setor da economia. Nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, a mão de obra hoje está mais empregada nos setores de serviços do que no de produção de bens.
3. Intensificação e tempo de trabalho. O tempo de serviço pode ser dividido em dois componentes: um cronométrico (duração, velocidade ou ritmo) e outro cronológico (divisão dos horários, ordem, começo-fim). As formas mais relevantes de intensificar o trabalho a partir de componentes cronométricos da jornada seriam a intensificação (aumento de velocidade e ritmo de trabalho) e a densificação (tendência a diminuir os “tempos mortos”). Já as formas de intensificação do trabalho a partir dos componentes cronológicos seriam a fragmentação, o aumento do número de horas por turno e a dissociação dos tempos dos homens dos das máquinas. A crítica a esse estudo é a de que existem outras formas de intensificação além daquelas fundadas na dimensão tempo. A gestão por resultados é um exemplo disso.

4. Não há negociação da carga de trabalho. Em pesquisa realizada na França destinada a observar o que aconteceu com a carga de trabalho dentro das empresas após a aprovação das leis de redução da jornada para 35 horas semanais, observou-se que ocorreu intensificação do trabalho.
5. No Brasil, a deterioração das condições de trabalho é analisada como parte do processo de reestruturação produtiva da economia desde os anos 1990. Autores como Antunes (2006) e Cattani (2006) são exemplos de autores que estudam a precarização recente do trabalho.

Enfim, a intensificação do trabalho se firma nos processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho (DAL ROSSO, 2006, p. 70).

2.4 – Intensificação do trabalho docente

Para Apple (1995) a intensificação do trabalho do professor está dentro de um processo de racionalização e controle praticados na escola ao longo de sua história como instituição. Esse esforço de controle dos fazeres da escola pelo Estado e pelos interesses empresariais não se interrompeu, ao contrário, sofisticou-se ao longo do tempo. Igualmente, a falta de profissionais constitui parte dessa reestruturação das relações sociais que se torna mais visível na racionalização de recursos e diminuição das vagas de trabalho que auxiliam o fazer docente. A intensificação, segundo Apple (1995), tende a desarticular os trabalhadores enquanto categoria profissional, assim como na organização do trabalho de forma coletiva e cooperativa.

Na escola pública, desde a década de 1980, processos de descentralização e centralização permeiam as políticas. Esses processos formatam os eixos de ação para a mercantilização da educação, com medidas para a homogeneização das ações com a finalidade de ajustar-se às características típicas do neoliberalismo. De fato, se as instituições escolares situadas na sociedade capitalista modificam e são modificadas constantemente, torna-se necessário, então, compreender as relações sociais estabelecidas em seu interior, suas contradições e suas transformações em relações de mercado. A intensificação do ensino assim [...] representa uma das formas tangíveis pelas quais os

privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1995, p. 39).

O autor acima citado trata o trabalho docente sob a perspectiva da proletarização, levando-se em conta a análise de classe social e gênero como intrínseca nesse ponto de vista. Para ele, o processo de proletarização se apresenta principalmente pelo artifício da gradual perda de controle do trabalho do professor amparada pelas estruturas gerenciais a serviço do Estado, principalmente em fases de crises econômicas, a fim de se obter uma maior racionalização dos recursos administrativos. Esse processo implica na desqualificação dos professores, sobretudo com a implantação de procedimentos de controles técnicos externos e internos. A grande variedade de funções impostas ao professor provoca uma relação contraditória, ao mesmo tempo em que se exige do professor que trabalhe com diferentes temas, métodos e perspectivas, ou seja, uma diversificação de habilidades,” impinge-lhe uma desqualificação intelectual por meio da dependência cada vez maior do planejamento de experts” (DUARTE, 2008)

O trabalho docente inserido na lógica capitalista pode se tornar trabalho estranhado, alheio e oposto ao professor. Bruno (2005), ao tratar dessas relações de trabalho reorganizadas pelo capital na contemporaneidade, sobretudo as novas estruturas de poder e a reestruturação produtiva, faz uma relação dessa reestruturação com as novas formas de trabalho desenvolvidas na escola. Desde os anos de 1960, inicia-se uma reformulação no modo de produção, na organização do trabalho e nas formas de se exercer o poder sobre os trabalhadores. A internacionalização foi uma característica da natureza do sistema capitalista, desde a Segunda Guerra Mundial – 1939 a 1945 – em um movimento impulsionado pelas multinacionais em expansão. A criação dos organismos internacionais aconteceu naquele cenário, tendo os Estados nacionais poder de regulação das relações econômicas. Esse sistema de relação entre os Estados-nações e o capital vigora até a década de 1970. Diferencia-se da teoria do liberalismo clássico e constitui-se em uma “[...] reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. Teoria contrária a qualquer intervenção do Estado nas limitações da liberdade do mercado.” (ANDERSON, 1995, p. 9-10). A partir de então, o capital em determinados aspectos

prescinde dos Estados nações, pois a concentração de capital chegou ao ponto de as próprias empresas relacionarem-se entre si, diminuindo a intermediação dos Estados, situação propiciada pelo desenvolvimento das tecnologias de informação que permitem comunicação instantânea e ininterrupta.

Diante disso, o poder econômico concentra-se em graus cada vez mais altos: Como os mecanismos de poder desta nova estrutura são relativamente invisíveis e as hierarquias perdem a forma piramidal e monocrática de antes, a aparência por ela assumida é de uma democracia participativa. A ideia de participação perpassa as novas formas de controle social tanto dentro quanto fora dos locais de trabalho (BRUNO, 2005, p. 27, grifo nosso). As formas de manipulação e coerção são diferentes do anterior modelo de organização do trabalho, tem-se a gestão chamada por Bruno (2005) de dirigismo, por meio de técnicas motivacionais, de cooperação, integração e prática que Antunes (2007) denomina envolvimento cooptado. O controle continua sendo exercido, mas mudam suas feições.

Uma nova cultura organizacional vem sendo produzida em substituição ao que antes era a disciplina rígida exigida do trabalhador no modelo fordista/taylorista. Essas mudanças na escola pública se dão, então, no sentido de se adequar as tendências gerais do capitalismo contemporâneo à organização do trabalho pedagógico com ênfase no trabalho do professor. O que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo [...] Trata-se também de potencializar a utilização dos meios físicos que integram o processo de trabalho dos educadores [...] de intensificar suas atividades, sem investir efetivamente em capacitação de professores. (BRUNO, 2005, p. 41-42, grifos nossos).

A reestruturação no setor produtivo passou a valorizar um modelo de profissional multifuncional, contrapondo-se ao profissional especializado do modelo fordista/taylorista. Esse modo de reorganização do capitalismo contribuiu para que as relações e as práticas pedagógicas reproduzissem nas escolas a forma de organização do trabalho das empresas. Sob a perspectiva da proletarização docente, o trabalho docente se configura em um tipo de trabalho que, ao longo de sua trajetória histórica, desenvolveu-se como trabalho tipicamente capitalista. A divisão no processo de trabalho tornou-se determinante de sua caracterização, ou seja, sua intensificação e proletarização deram-se

através do controle dos objetivos, dos meios e do processo do fazer pedagógico. Para os adeptos dessa teoria, reduziu-se a autonomia do trabalho docente e o professorado procura construir a sua identidade em meio a esse contexto de desqualificação de sua categoria (HYPOLITO, 1997).

Numa outra tendência teórica, localizam-se os autores que preconizam a profissionalização docente. O processo de construção da identidade do trabalhador docente com ênfase na profissionalização encontra-se explicitado nos estudos de Jáen (1991), que defende o trabalho do professor como profissão autônoma, diferenciada do operário do setor produtivo. A autora afirma que a proletarização ideológica se refere ao controle sobre os objetivos do trabalho, cujo processo afeta os docentes; e há a proletarização técnica referente ao controle dos modos de execução do trabalho. Neste último caso, a autora acredita que há formas de resistências ou artifícios, às vezes inconscientes, por parte dos docentes. A autora afirma que também vê de forma atípica o incremento das novas tecnologias e o procedimento de especialização no meio educacional. Para ela, há muito mais ganhos que perdas nesse processo do ponto de vista da qualificação dos professores, ao se introduzir o uso de computadores nas escolas e ao se exigir novos conhecimentos para que os educadores exerçam funções especializadas. A autonomia do planejamento do trabalho, o principal elemento diferenciador do trabalho do professor em relação ao trabalho fabril, segundo a mesma autora, ainda está presente na prática docente.

Oliveira (2004), assim como Apple (1995), rejeita a ideologia da profissionalização docente como alternativa para a valorização dos trabalhadores da educação. Oliveira (2004) entende que o modelo funcionalista dominou essa análise, compreendendo que a profissionalização caracteriza-se por um sistema de mandarinato e que, por isso, o magistério nunca se localizou nesse campo. Para Apple (1995), a ideologia da profissionalização é elemento fundamental na intensificação do trabalho docente. Parte constituinte do processo de racionalização e controle imposto pelo Estado e aceito/resistido pelos professores, a ideologia da profissionalização apresenta-se como uma forma mais sofisticada para aumentar o trabalho dos professores ao mesmo tempo em que restringe sua autonomia na concepção do mesmo. Há uma contradição na exigência de que o trabalho docente opere por meio de várias habilidades, ao mesmo tempo em que se transfere aos “experts” a concepção de programas de ensino a serem executados pelos professores, ou quando os professores são obrigados a preencher formulários avaliativos de seus alunos de acordo com objetivos alheios aos estabelecidos pelos próprios professores.

2.5 - Intensificação do trabalho docente no ensino profissional da Rede Federal

As Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica são aquelas integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Até essa data, eram denominadas Escola Técnica Federal (ETF), Escola Agrotécnica Federal (EAF), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) ou Colégio Técnico Universitário (CTU).

Na publicação *Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2010) a SETEC/MEC apresenta as concepções e diretrizes do novo modelo de instituição profissional e tecnológica, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Esse documento esclarece que os elementos conceituais que subsidiaram a criação dos IFETs afirmam a Educação Profissional e Tecnológica como uma política pública que, pela sua nova concepção de EPT,

[...] orienta os processos de formação com base nas premissas da formação, da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p. 6).

A partir do Decreto 6.095/2007 (BRASIL, 2007), que dispôs sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias (IFETs), as escolas federais foram se transformando paulatinamente em IFETs. O processo de criação desses institutos previu, na época, a opção voluntária de cada Escola Técnica, Agrotécnica, CEFET e Colégio Técnico Universitário. Uma das primeiras percepções das implicações da opção foi a necessidade de várias dessas escolas se agregarem e formarem um único instituto que passaria a ter sede regionalizada e não municipalizada, como acontecia. Dessa maneira, o que antes era uma escola federal em igualdade de condições quanto à autonomia educacional, administrativa, patrimonial e financeira em relação às demais, hoje é um campus de um instituto cuja Reitoria se baseia em uma das cidades da região por ele circunscrita. Por consequência, em cada IFET há uma maioria de escolas-campi e apenas uma que centraliza toda a administração.

Transformar-se em instituto, nessa perspectiva, significava, para cada escola federal, alterar seu Estatuto Geral e seu estatuto político-social, alterar a sua identidade como escola de referência nas suas cidades e o seu campo de autonomia institucional em

relação ao poder central. Assim, cada IFET foi sendo composto agregando-se as várias instituições optantes em torno de uma escola federal de maior porte e importância política. Apenas duas delas, em todo o País, não optaram por tornar-se IFET. As instituições que não optaram em se tornar IFET foram o **CEFET-MG** e o CEFET-RJ. O CEFET-PR já não mais existia como tal, tendo se tornado Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A contrapartida da adesão era a possibilidade de expansão de matrículas e de cursos oferecidos, de criação de cursos superiores em graduação e pós-graduação, acompanhadas de mais verbas para efetivação dessas ações, inclusive para ampliar a formação dos próprios docentes em cursos de mestrado e doutorado.

O documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2004) apresentado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) ressalta a importância atribuída pelo Governo Federal a esta modalidade de ensino na qualificação do jovem e do trabalhador brasileiro como “agente de transformação para construir o desenvolvimento do Brasil” (BRASIL, 2004, p. 10).

A expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil aconteceu com aumento de 60,5% do número de unidades escolares em seis anos e de 78,9% de professores contratados entre 2005 e 2010.

De acordo com dados do Ministério da Educação até o ano de 2002, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica era composta por 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o número de instituições federais de educação profissional saltou de 140 para 354. Entre 2011 a 2014, foram 208 novas unidades que entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade.

Dessa forma, a Rede Federal é constituída por 38 Institutos Federais, bem como por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, sendo dois CEFETs, 25 escolas vinculadas a universidades e uma universidade tecnológica.

Com as transformações no processo produtivo, foi se modificando o nível de qualificação exigida dos trabalhadores para que percebessem o desenvolvimento de novas tecnologias.

As transformações no mundo do trabalho necessitam de um trabalho complexo para atender às demandas do capital; portanto, faz-se necessário adequar também as instituições formadoras dessa força de trabalho.

Essas mudanças tendem, de um lado, à homogeneização do patamar mínimo de escolarização para o “trabalho complexo” no nível superior de ensino e, de outro lado, ao surgimento de cursos de mais curta duração (cursos sequenciais [*sic*] para a formação científica e cursos de tecnólogos para a formação tecnológica). (LIMA; NEVES; PRONKO, 2008, p. 418).

É preciso compreender e buscar as relações da “[...] produção combinada de trabalho simples e complexo e o papel do sistema escolar na sua dupla tarefa de formação--técnica e conformação ético-política para o trabalho/vida em sociedade” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 10). Essa síntese oferece elementos importantes para compreensão da política de expansão dos IF nos últimos 15 anos. Mas precisamos nos questionar, ainda que o acesso à educação seja uma reivindicação histórica dos trabalhadores, que interesses estão por trás desta expansão, bem como, de que forma a ela vem sendo feita? Estudos de Souza (2013) indicam que a reforma e a expansão do ensino técnico têm relações substanciais com o projeto “neodesenvolvimentista” do governo do Partido dos Trabalhadores.

O documento de Concepção e diretrizes lançado pelo Ministério da Educação (MEC) expõe que “o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias” (BRASIL, 2010, p. 3). Essa inflexão dos IF para assumirem objetivos de inclusão social remonta ao período histórico em que a preocupação da Educação Profissional era com os “desvalidos”. De alguma forma, os IF estão sendo induzidos a retomar este objetivo:

[...] o Banco Mundial (1994) tem indicado o papel do Ensino Superior para o “alívio da pobreza”, enfatizando que esse nível de ensino tem a responsabilidade de formar pessoas que devem desempenhar cargos de responsabilidade nos setores públicos e privados, forjando a identidade nacional, contribuindo para o aumento da produtividade do trabalho, e para o crescimento econômico. (MAUÉS; SEGENREICH; OTRANTO, 2015, p. 44).

Segundo o Banco Mundial (2008), o Brasil precisa ampliar as reformas e aumentar a eficiência da Produtividade Total dos Fatores (PTF)³, pois com o aumento da produtividade, crescem os incentivos para as empresas inovarem e investirem na melhoria da capacidade dos profissionais.

O Banco Mundial (2008, p. 41) afirma que, “[...] o que se quer tornar claro é que o Brasil precisa implementar um processo de reforma amplo e sistêmico para aumentar a competitividade de sua economia e acelerar o seu crescimento”.

As transformações da produtividade estão relacionadas às melhorias no nível educacional, da capacitação e da tecnologia e “o sistema educacional do País, e não os

empregadores, deveria se responsabilizar pela formação básica” (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 212). Portanto, segundo o Banco Mundial, é necessário modificar o sistema educacional a fim de atender às demandas do mercado de trabalho.

As modificações necessárias para o mercado de trabalho exigem trabalhadores mais flexíveis, que produzam mais e melhor, que sejam capazes de desempenhar diferentes tarefas. Na carreira docente, tais modificações afetam circunstancialmente a atividade deste profissional, com uma demanda que muitas vezes vai além do tempo estipulado em seu contrato de trabalho, exigindo um compromisso com uma demanda cada vez maior. Pinto et al. (2013, p. 50) apud Baccin e Shiroma (2016), em pesquisa realizada em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, apresenta uma série de atividades relatadas pelos professores que acaba por intensificar o trabalho dos mesmos:

[...] grande número de horas-aula, orientação dos alunos da pós-graduação fora da carga horária, estudo, pesquisa, leituras, planejamento de aulas bastante diferenciadas, correção de instrumentos avaliativos, exigências burocráticas (preenchimento diário do sistema de registros de faltas e notas), participação em conselhos de classe, reuniões nos diferentes espaços de atuação, escrita de artigos para publicação em eventos e participação nos mesmos, escrita de artigos para revistas e livros, atuação em bancas de defesa de trabalhos acadêmicos, encaminhamento de projetos para órgãos de financiamento etc. Algumas tarefas de cunho burocrático impostas pela instituição foram mencionadas, tais como: o excesso de atividades-deveres, causando a morte do desejo, a burocracia institucional, a política institucional que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade.

Este capítulo procurou demonstrar o conceito de intensificação do trabalho, partindo do mais amplo – o trabalho intensificado – até o objeto de estudo dessa tese – o trabalho docente no ensino profissional.

CAPITULO III - O QUE É ANÁLISE DE POLÍTICA E PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

3.1 - Política Pública: Conceito e discussão

A Política Pública enquanto área de conhecimento acadêmica, primeiramente ligada a uma subárea da Ciência Política e após como uma disciplina multidisciplinar, teve suas origens nos Estados Unidos da América - EUA (primeira metade do século XX). Procurar entender e formular teoricamente questões científicas envolvendo o tema, assim como compreender as razões pelas quais os governos escolhem determinadas ações para executar medidas empíricas, esteve presente na área desde seus primórdios.

No sentido de exemplificar os nomes que contribuíram de maneira a tornarem-se marco teórico na área das políticas públicas, escolhemos alguns estudiosos para esta representação no presente trabalho. Em 1936, Harold Dwight Lasswell (1956) apresentou, pela primeira vez, a expressão análise de Política Pública (Policy Analysis). O autor procurou estabelecer contato entre a produção de ações governamentais no conhecimento científico e acadêmico em torno do tema. Herbert Simon (1957) traz para o debate o conceito Policy Makers, entendido como a criação de um meio racional de estruturas que pudesse satisfazer as necessidades próprias dos tomadores de decisão. Para isso seria preciso a criação de um arcabouço teórico prático com a finalidade de dar suporte às ações que deveriam ser racionais, embasadas em um conjunto de informações a respeito do assunto a ser fruto da ação política. Na década de 1950, Charles Lindblom (1959) tece críticas aos trabalhos de seus antecessores, Lasswell e Simon, por julgar que ao enfatizar o racionalismo das ações de políticas públicas deixavam de observar outros atores e instituições que envolveriam a formulação e a tomada de decisão.

A política pública vem acompanhada de uma série de fatores, questões e grupos que devem ser observados para um estudo, na visão de Lindblom. David Easton (1984), em meados da década de 1960, descreve que os resultados das políticas públicas sofrem influência direta de grupos de interesse; sendo a política pública um sistema com diversas interfaces.

Não existe apenas uma definição para a interpretação do conceito de políticas públicas. Ao longo das décadas o conceito foi sendo ressignificado. A definição instituída por Thomas Dye (1984) é sempre citada como aceitável quanto ao que seria uma política pública, “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A afirmação de Dye encontra fundamento no artigo de Bachrach & Baratz (1962), publicado na *American Science Review*, intitulado de *Two Faces of Power*. O trabalho demonstra que a posição do governo de “não se fazer nada” mediante um dado problema, pode ser considerado uma maneira de produzir políticas públicas. A definição cunhada por Lasswell, anterior à de Dye e muito utilizada, surge em forma de provocação: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Essas questões orientariam o estudo do que, de fato, pode ser considerada uma política pública, assim como daria um guia de orientação quanto às questões que necessitariam ser respondidas para uma análise mais elaborada.

Ao se trabalhar com definições de políticas públicas assume-se o risco de limitar o papel dessas ações para efetuar quaisquer análises. É entendido que uma política para ser implementada passa por fases e processos sociais. Um embate a respeito de ideias e formas de agir que, por vezes, irão direcionar certas práticas políticas. Uma abordagem teórica conceitual deve prezar por uma visão ampla do processo de constituição e aplicação de uma política pública, com isso observa-se a necessidade de reconhecer a força de grupos quanto à natureza política dessas ações.

O discurso em torno das políticas públicas não está carente de respostas teóricas ou metodológicas, uma vez que o campo de estudo em questão comporta múltiplos olhares. Com isso, é possível perceber que a formulação de políticas públicas irá se converter em projetos, planos, programas que necessitam de acompanhamento e análise constante, visto que, o desenho e execução das políticas públicas sofrem transformações que devem ser adequadas às compreensões científicas e sociais. Para transformarem em políticas públicas, problemas públicos precisam encontrar o equilíbrio entre o que é tecnicamente eficiente e também o que é politicamente viável.

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Por isso, apresenta-se abaixo um quadro com algumas definições encontradas:

Quadro 4
Definições de Política Pública

Autor	Definição
Mead (1995)	“Um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas”
Lynn (1980)	“Um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.”
Peters (1986)	“É a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.”
Dye (1986)	“O que o governo escolhe fazer ou não fazer”.
Laswell (1958)	“Decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.”
Bachrach e Baratz (1962)	“Mostraram que não fazer nada em relação a um problema também é uma forma de política pública.”

Fonte: Elaboração própria

Encontram-se outras definições que enfatizam o papel da política pública na solução de problemas. Pode-se, também, acrescentar que, por concentrarem o foco no papel dos governos, algumas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos. Deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais.

Assim, a política pública trata-se de um campo multidisciplinar, tendo seu foco nas explicações sobre sua natureza e seus processos. Pesquisadores de várias áreas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos.

Para efeitos desta análise, elegemos como conceito de política pública a intenção do poder público (Estado/governo) em planejar, influenciar e dirigir o comportamento da sociedade, por meio de ações (decisões e execuções) e mecanismos de controle, pela fixação de normas de conduta por meio de atos normativos e pela aplicação de sanções. De forma muito simplificada, podemos afirmar que a constituição de uma política pública consiste num conjunto de procedimentos formais e informais, visíveis e invisíveis, resultantes das relações de força e poder, ora por coerção normativa, ora por tratativas e negociações políticas, algumas delas de bastidores.

Uma política não se opera de forma monolítica, mas por meio de um processo, que demanda um conjunto de ações administrativas e tomadas de decisões no âmbito de uma agenda política de governo. O ciclo de vida de uma política possui distintas etapas, que muitas vezes se mesclam (HAM & HILL, 1993). No âmbito das políticas regulatórias para o Sistema Federal de Ensino não é diferente.

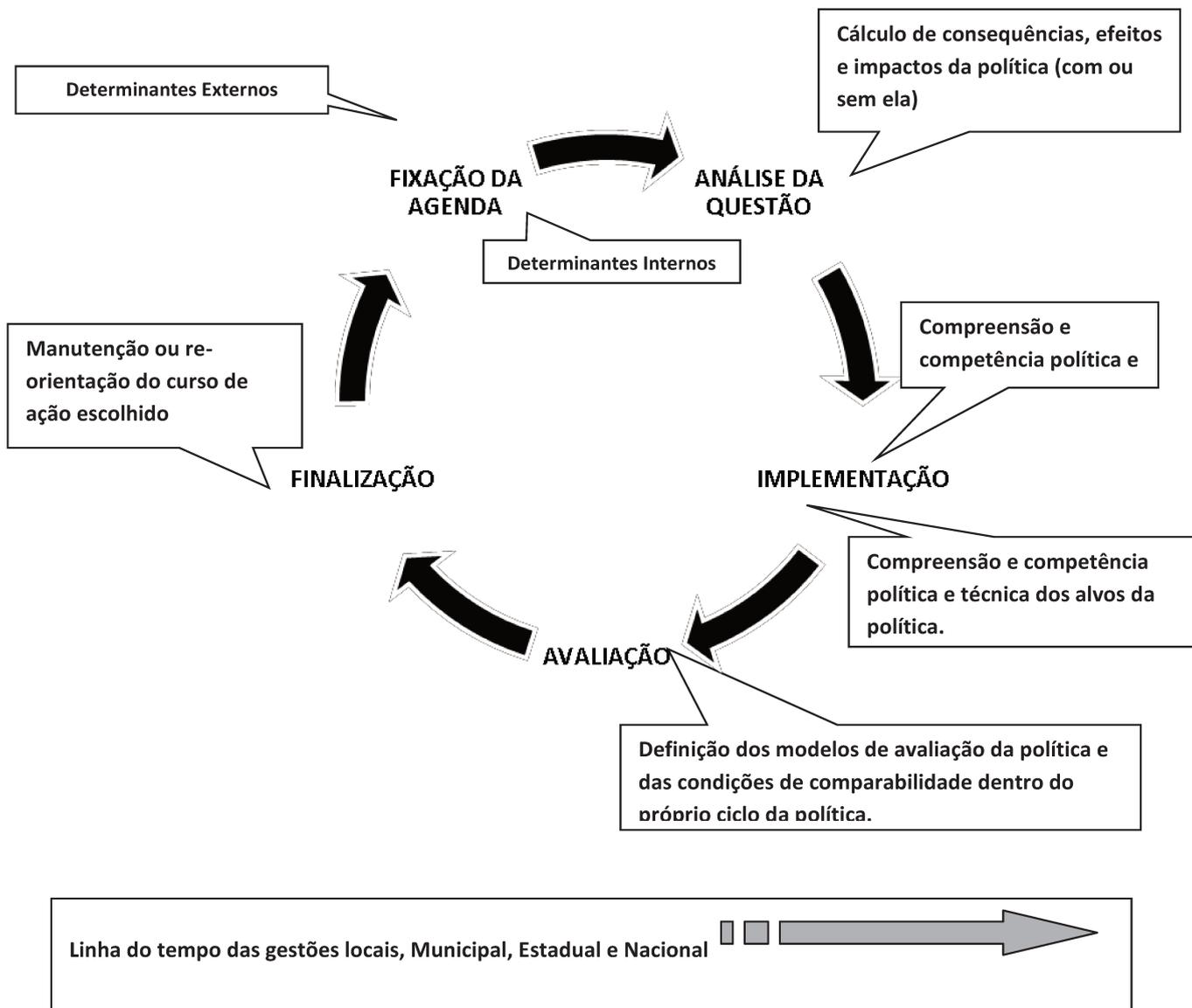
3.2 - O processo de Política Pública

Cada política pública passa por diversos estágios. Em cada um deles, os atores, as coalizões, os processos e as ênfases são diferentes. “As políticas públicas estruturam o sistema político, definem e delimitam os espaços, os desafios, os atores”, diz Thoenig. Numa visão sequenciada do processo – considerada aqui necessária para o exercício da compreensão –, é possível verificar várias etapas num processo de política pública.

- 1) O primeiro momento é o da **fixação da agenda** ou da inclusão de determinada demanda ou necessidade social na agenda do poder público. Para a definição dos temas a terem prioridade de “inclusão na agenda”, institui-se o estudo e a explicitação do conjunto de processos que conduzem os fatos sociais a adquirir *status* de “problema público”, transformando-os em objeto de debates e controvérsias políticas na mídia. Frequentemente, a inclusão na agenda induz e justifica uma intervenção pública legítima sob a forma de decisão das autoridades públicas.

- 2) A **análise da questão** inclui a seleção e especificação da alternativa considerada mais conveniente, seguida de declaração que explicita a decisão adotada, definindo seus objetivos e seu marco jurídico, administrativo e financeiro.
- 3) A **implementação**, constituída pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política. Trata-se da preparação para pôr em prática a política pública, a elaboração de todos os planos, programas e projetos que permitirão executá-la.
- 4) A **avaliação**, que consiste na mensuração e análise, *a posteriori*, dos efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas, especialmente no que diz respeito às realizações obtidas e às consequências previstas e não previstas.
- 5) A **finalização** mantém ou reorienta o curso da ação escolhido.

**FIGURA 1 - Análise da Política a partir do CICLO DA POLÍTICA (com base em MAY, J. e WILDAVSKY,A., 1977 The Policy Cycle Beverly Hills-London.)
in Análise Satisfatória:....AGUILAR,L.E.2011.**



O ciclo de políticas públicas tal como está esquematizado acima, certamente, é um modelo idealizado, com visibilidade bastante limitada ao cotidiano verificado no Brasil ou em outros países. Como bem observa Saravia (2006, p.29), “o processo de política pública não possui uma racionalidade manifesta. Não é uma ordenação tranquila na qual cada ator social conhece e desempenha o papel esperado”. Pelo que sugere Lindblom (2006), a atualização da agenda, formulação de políticas e programas, implementação e avaliação seriam estágios permanentes e concomitantes do processo político. A atualização da agenda política e as inovações dos programas seriam, de fato, muito mais incrementais e contínuas do que gostariam os gestores públicos.

Boa parte da crítica feita a esse modelo se refere ao fato de ele sugerir que a administração pública, seus gestores, os atores políticos e os técnicos atuem de forma bastante sistemática e cooperativa, como se estivessem todos envolvidos na resolução de um problema consensualmente percebido, empregando métodos racionais e objetivos na busca da solução, de acordo com uma sequência linear de etapas bem delineadas. Como diria Lindblom (2006), mais uma vez, o imperativo da racionalidade técnica no processo, a análise exaustiva dos problemas, a busca de soluções ótimas e a crença no poder revelador e conciliador do discurso técnico-científico tão presente nos órgãos de planejamento público não seriam empiricamente constatáveis, nem factíveis e muito menos desejáveis. Na realidade, a formulação de políticas configura-se como um processo que envolve a interação de muitos agentes, com diferentes interesses. É marcada por apoios entusiasmados de alguns, resistências legítimas ou não de outros. Está repleta de avanços e retrocessos, com desdobramentos não necessariamente sequenciais e não plenamente antecipáveis.

Contudo, na visão de Howlett & Ramesh (2003), esse modelo de representação tem a grande virtude de facilitar o entendimento do processo complexo de interação de diversos agentes, nos múltiplos estágios por que passa a formulação de políticas públicas, oferecendo um marco metodológico geral para análises isoladas de cada etapa do processo ou das relações de cada uma com as demais, à frente ou à jusante⁵. Esse modelo seria também suficientemente geral para ser aplicado no entendimento do processo na maioria dos âmbitos e contextos de formulação de políticas e programas em nível federal, estadual, local e mesmo setorial.

⁵ “Denomina-se a uma área que fica abaixo da outra, ao se considerar a corrente fluvial pela qual é banhada. Costuma-se também empregar a expressão 'relevo de jusante' ao se descrever uma região que está numa posição mais baixa em relação ao ponto considerado. O oposto de jusante é montante.” (Guerra, 1978).

As principais contribuições e os limites da análise da política por fases são:

- Contribuição: a possibilidade de percepção de que existem diferentes momentos no processo de construção de uma política, apontando para a necessidade de se reconhecer as especificidades de cada um destes momentos, possibilitando maior conhecimento e intervenção sobre o processo político.
- Limite: análise fragmentada das ideias. Por mais que haja um cuidado em não isolar uma fase e seus efeitos, há sempre o risco de tratá-la de forma isolada. Além disto, a aplicação desse modelo traz em si o risco de se imaginar que a política se comporta de forma previsível.

Partindo da premissa de que esse estudo sobre a implementação de políticas de regulação do trabalho do professor no ensino profissional do CEFET-MG pretende contribuir para a análise das políticas públicas e institucionais, será apresentado, a seguir, um aprofundamento mais focado na fase de implementação.

3.3 - O processo de Implementação de Políticas Públicas

Em 1973 dois importantes autores da área de políticas públicas, Jeffrey L. PRESSMAN e Aaron WILDAVSKY lançaram a obra *Implementação*, mostrando um estudo em que exploravam as dimensões e se propunham perguntas, objetivos e hipóteses de pesquisa, iniciando uma nova forma de entender e focar o processo político desde a perspectiva de um processo dentro do que se inter-relacionam a esfera política e o âmbito administrativo.

As primeiras investigações sobre políticas públicas centravam seus esforços no estudo das fases de formulação e tomada de decisão, e mostravam pouco interesse pelo processo de implementação, considerando mais um ato automático, neutro e subsidiário. A suposição era de que, uma vez que a decisão está tomada, a sua execução é um assunto simples que não merece atenção (HYDER, 1984)

Assim, foi se consolidando uma perspectiva de prática fundamentada na visão de algumas organizações públicas que se regem pelos princípios da hierarquia, da racionalidade e da subordinação. Segundo esta perspectiva, existe uma separação entre o

mundo político – aquele que toma as decisões em função da sua legitimidade representativa – e o mundo administrativo – aquele encarregado da execução da decisão de forma neutra, objetiva e profissional. Neste contexto, a hierarquia administrativa é o elemento chave que permite o cumprimento dos objetivos e a forma de evitar ou reduzir possíveis atuações discrepantes por parte dos implementadores.

Assim, o modelo clássico percebe a implementação como uma sequência linear em que primeiro se formulam as políticas e depois as coloca em prática. Não existem conexões entre a decisão e a implementação. As possíveis decisões que se produzem durante a implementação têm uma natureza puramente técnica, de forma que a execução é um ato automático, e sobretudo, eficiente que deve procurar, por meio de métodos de trabalho claros e racionais, a otimização dos recursos e dos resultados.

Essa visão reduzida da administração orientada excessivamente à tomada de decisões entra em crise a partir da década de setenta. O enorme desenvolvimento experimentado pelo Estado de bem-estar durante os anos cinquenta e sessenta tanto nos Estados Unidos como na Europa vão imprimir um maior grau de complexidade à estrutura administrativa e a desafiar os princípios expostos por Weber e Wilson⁶. Por sua vez, os investigadores sociais encontram importantes erros na execução de programas que foram desenhados, aparentemente, de forma racional, mas cuja incidência sobre o terreno mostrava resultados exíguos que deslegitimavam o processo político num momento em que a crise econômica estava obrigando as administrações públicas a reduzirem gastos e a procurarem meios de intervenção mais eficientes.

A análise de políticas públicas vai responder a este novo cenário cuja visão mais real do processo político, em que a implementação aparece como um elemento essencial e as administrações públicas como um conjunto de organizações complexas que necessitam adaptar-se continuamente a uma realidade em mudança.

Embora os primeiros estudos sobre implementação não se desvinculassem completamente da perspectiva tradicional, produziram importantes novidades no estudo das

⁶ Wilson e Weber são teóricos da área da Administração do século XIX que buscavam melhorar a eficiência. Wilson afirmava que a administração deveria ser separada da política: depois que os responsáveis pelas políticas tomassem as decisões de Estado, a tarefa de implementar tais políticas podia ser delegada àqueles bem versados na 'ciência da administração', que executariam a tarefa da implementação da forma mais eficiente possível. Já Weber afirmava que a burocracia era o mais eficiente mecanismo organizacional; assim, a burocracia seria ideal para implementar os princípios científicos na administração.

políticas públicas. De concreto, PRESSMAN e WILDAVSKY abriram duas vias importantes:

- a) a consideração de que não existe diferença entre atores políticos e atores técnicos, já que, cada um à sua maneira contribui para o processo;
- b) toda realização, ação, estando ou não na linha da política formulada no começo, significa uma atividade de colocação em prática.

A diferença entre as investigações anteriores é que estes autores tomam como variável dependente, não a conduta ou as decisões dos órgãos da administração que deviam pôr em prática a política prevista, mas os resultados conseguidos por ela.

A política aparece como variável explicativa que contém uma conexão causal⁷ entre as condições iniciais e as consequências esperadas. Assim, a implementação passa a ser percebida como a capacidade de realizar as consequências previstas num programa uma vez cumpridas as condições iniciais.

Rabinovitz e Rein (1993) no estudo sobre a implementação numa perspectiva teórica, defendem que os atores envolvidos na política pública devem levar em conta três imperativos potencialmente conflitivos entre si:

1. o imperativo legal – enfatiza a importância de que os subordinados obedeçam aos regulamentos que foram derivados dos mandatos legislativos;
2. o imperativo racional – corresponde ao processo por meio do qual o executivo e sua burocracia se empenham na resolução dos problemas;
3. o imperativo consensual - preocupação em realizar um acordo entre as posições contrárias sustentadas pelos atores.

⁷ No sentido em que AGUILAR (2013) defende conexão causal: “indo além de interpretar significados, descrever e conceituar, utilizando a explicação causal “*sem temores positivistas Infundados*” (grifo do autor) para revelar análises satisfatórias, conhecendo o contexto e o significado de cada acontecimento nas suas manifestações atuais e nas causas de sua produção histórica”.

Esses autores defendem que quando os imperativos são incompatíveis, emerge uma tensão, os diferentes atores tendem a agir de maneiras distintas. Porém, quando a ação se torna impraticável e quando a influência das autoridades ofusca os resultados, o resultado que se pode esperar não é um sentimento de proteção contra a arbitrariedade, mas uma generalizada sensação de frustração (RABINOVITZ & REIN, 1993, p. 158).

Richard Elmore (1980) apud Cortinhas (2016) apresenta dois movimentos para a análise da implementação de políticas públicas:

1. o aspecto *forward mapping* (mapeamento para frente)
2. o aspecto *backward mapping* (mapeamento para trás).

Na conjuntura do movimento *forward*, Elmore apresenta a ideia como estrutura centralizadora, no cume da pirâmide da administração pública, com presença intensa do domínio hierárquico (do federal às administrações locais) que decide objetivos, metas, divisão e atribuições de responsabilidades das ações aos seus implementadores, bem como exibe o que acredita em cada etapa da política. Nesta conjuntura, ocorre o que se pode definir como movimento descendente, ou seja, de cima para baixo ou movimento para frente: parte-se da esfera maior, do poder central, no caso o federal, para as esferas menores (estaduais, regionais, locais), conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2 - Desenho da Implementação Política, movimento *forward mapping*



Fonte: Esquematizado por Luís Aguilar (2015).

Ressalta-se que, no processo de implementação política, a abordagem *forward*, segundo Elmore, muitas vezes o poder, que está no topo da pirâmide, não consegue dar conta da ação implementada e foge ao controle das ações, seja por questões técnicas, ou qualquer outro motivo, o que carece de ser analisado. Contrapondo-se à lógica da abordagem *forward*, Elmore projeta a *backward mapping*, parte da ideia de que os elaboradores da política não têm o controle da implementação, que não é definida a partir do poder central, e sim no ponto em que as ações administrativas acontecem.

A respeito da política pública de regulação do trabalho docente no Ensino Profissional, sob a ótica do *forward mapping*, observa-se desde crise de racionalidade e de legitimidade enfrentada pelo Estado-Providência, nos últimos trinta anos, o que acarreta o surgimento de um novo conjunto de relações sociais de governança, novas formas de intervenção na sociedade e distribuições de responsabilidades. O Estado passa a estabelecer condições para a operacionalização do mercado interno deixando de ser o provedor para se transformar num Estado regulador e numa agência de auditoria avaliando os seus resultados. Práticas como a descentralização, desconcentração, contratualização, avaliação, parcerias público-privado, privatização e expansão de mercados se tornam uma constante no cenário atual (Ball, 2004; Maroy, 2008).

Seguindo a lógica da abordagem *backward* de R. Elmore, as políticas de regulação do trabalho docente no Ensino Profissional, vivenciadas na instituição *lócus* de estudo partem do seguinte pressuposto: os professores, vivenciam a implementação das Normas de Encargos Docentes, mas não têm conhecimento das leis que a regem, que direcionam as políticas para esta política, o que pode gerar desconhecimentos das políticas pelos atores nas escolas.



Figura 4 - Desenho da Implementação Política, movimento *backward mapping*

Fonte: esquematizado por Luís Aguilar (2015)

Villanueva (1993, p. 253), ao se reportar à implementação política, faz referências aos modelos *forward mapping* e *backward mapping* de Elmore, e enfatiza que, ao se pensar na implementação política, ocorre logo na mente o desenho prospectivo atribuído ao *forward mapping*, pois é a maneira pela qual o elaborador pode influenciar a política no processo de sua implementação. Assim sendo, Villanueva enfatiza: “El diseño prospectivo es la estrategia que viene de inmediato a la mente cuando se piensa sobre la manera en que el elaborador de la política podría incidir en el proceso de implementación”.

No desenho prospectivo, Villanueva afirma que a implementação política se inicia na escala superior do processo político, equiparando-se à Elmore, quando se reporta à abordagem *forward*, iniciando com a intenção política, e desenvolvendo numa série de passos cada vez mais específicos, para definir o que o que se espera de cada um dos responsáveis pela implantação em cada nível da política.

Caso o processo precise ser ajustado, se o resultado for positivo à luz da intenção original, considera-se que a política obteve sucesso.

Sobre o desenho *backward mapping*/retrospectivo, não faz parte do topo do processo de implementação política, o que não impede que mais tarde seja possível o próprio ponto em que ações administrativas cruzem com determinações detalhadas; e não

começa com uma clarificação dos intentos, mas com a acepção do desempenho específico no âmbito do processo de implementação, que gera o imperativo da política.

Lago (2009), apresenta um estudo sobre os “velhos” enfoques e “novas” direções na análise da implementação de políticas publicas, no livro *Dirección pública profesional. Lecturas para xestionar a era da gobernanza*. Nesse estudo, descreve o enfoque *top-down*, o qual possui uma visão totalmente hierarquizada do processo. É por etapas que a política é desenhada acima pelos decisores é transmitida abaixo aos seus subordinados que se encarregam da execução. A elaboração e a prática são duas coisas separadas. O êxito da implementação se dará na medida em que se derem as seguintes circunstâncias:

- a) os resultados alcancarem as metas dispostas na lei ou norma;
- b) os objetivos normativos forem claros e estiverem perfeitamente definidos;
- c) a teoria de troca se fundamentar numa relação causal adequada;
- d) os recursos materiais e humanos forem suficientes.

A preocupação com os erros e disfunções na execução das políticas vai favorecer o aparecimento de uma abundante literatura centrada nas condições necessárias para o desenvolvimento de uma implementação *top-down* perfeita. Porém, o cenário político-administrativo se caracteriza por programas com objetivos múltiplos, contraditórios e ambíguos, pouca transparência e racionalidade das administrações, certa hostilidade por parte da sociedade civil avessa a determinadas medidas e uma pluralidade de atores que faz necessária a reformulação constante da política durante o processo de execução.

No final dos anos setenta apareceu o enfoque *bottom-up*⁸, um novo modelo de análise centrado mais nos atores que nos responsáveis políticos. Esse enfoque dirige sua atenção à sequência que segue uma política desde que é aprovada pelo centro político até a sua execução pelos subordinados. O enfoque *bottom-up* parte do impacto (não do resultado) que provoca a intervenção do poder público e do conjunto de atores que atuam no nível

⁸ ELMORE (1980) denomina este modelo de “desenho retrospectivo” em contraposição ao “desenho prospectivo”

operacional para definir, primeiro, possíveis soluções organizativas da agência implementadora e segundo e fundamentalmente, pesquisar até que ponto o programa governamental influenciou nos resultados da política.

As ideias centrais que estruturam o modelo *bottom-up* são:

- a) os governos possuem uma capacidade de controle muito limitada sobre os executores;
- b) não existe separação entre a fase de formulação e implementação, nem linearidade no processo político.

A seguir, quadro comparativo entre os modelos *top-down* e *bottom-up* de LAGO.

Quadro 5: Comparação entre os modelos *top-down* e *bottom-up*

	<i>Top-down</i>	<i>Bottom-up</i>
Interesse Inicial	Alto, decisão governamental geralmente estabelecida por uma lei.	Rede (network), estrutura de implementação local implicada no âmbito político
Identificação dos atores no processo	De acima até abaixo e desde o governo ao setor privado	De baixo (governo e setor privado)
Critérios de avaliação	Interesse no alcance dos objetivos formais (cuidadosamente analisados). Podem-se atender, opcionalmente, outros critérios politicamente significativos e consequências não intencionais.	Menos claros. Basicamente o analista escolhe, de alguma maneira, o mais relevante para o assunto político ou problema. Não requer nenhuma análise cuidadosa da decisão(ões) oficial (ais) governamental (ais)
Interesse global	Como se pode dirigir o sistema para alcançar os resultados estabelecidos pelos decisores.	A interação estratégica entre múltiplos atores numa rede política.

Fonte: LAGO (2009).

Dessa feita, percebe-se que os autores citados convergem na perspectiva de suas análises sobre a implementação:

Quadro 6: Autores e suas perspectivas

Autor	Perspectiva
Elmore	<ul style="list-style-type: none"> • <i>forward mapping</i> • <i>backward mapping</i>
Villanueva	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho prospectivo • Desenho retrospectivo
Lago	<ul style="list-style-type: none"> • Top-Down • Bottom-up

Fonte: Elaboração própria

A respeito da política pública de regulação do trabalho docente, sob a ótica do *forward mapping*, o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se tornar mais complexas.

CAPITULO IV – AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO (COMO REGULAÇÃO)

4.1 - O Contexto Nacional e Internacional das Políticas de Avaliação

A avaliação docente faz parte de um conjunto de ações que, para serem compreendidas, precisam ser referenciadas em um contexto mais amplo. As políticas educativas e avaliativas estão inseridas num conjunto de reformas mediadas por organismos internacionais. Essas ações fazem parte do processo de globalização da educação e do impacto mundial na redefinição das políticas educativas. O interesse pela avaliação faz parte dos esforços para aliar a educação escolar às necessidades de mercado (AFONSO, 2000).

As políticas avaliativas podem ser melhor compreendidas se forem referenciadas no contexto mundial de forma sistêmica. Os interesses na formulação das políticas educativas, em especial o interesse pela avaliação, está relacionado com a necessidade de mercado, segundo a lógica capitalista.

Segundo estudos de Afonso (2000), com base nos relatórios da OCDE, há três razões essenciais que explicam o interesse dos organismos internacionais pela avaliação, são elas:

- a) a necessidade que os países têm de dispor de mão-de-obra qualificada;
- b) a necessidade de, num clima de austeridade orçamental, melhorar a qualidade da educação e da formação para melhor utilização dos recursos;
- c) a nova partilha de responsabilidades entre as autoridades centrais e locais na gestão das escolas.

A avaliação foi oficialmente justificada para “o controle da qualidade do sistema educativo”. Dessa forma, a lógica do mercado entra nas escolas públicas, promovendo a diminuição dos gastos públicos com a educação e “transferência para as comunidades locais da responsabilidade pela superação dos fracassos educativos”. Com

isso, o Estado reforçou a sua participação nas avaliações dos resultados escolares (AFONSO, 2000, p. 86).

Segundo Coraggio (1998), as políticas educacionais no contexto da globalização são elaboradas para instrumentalizar a política econômica. O autor explica que, na tentativa de se conseguir o crescimento econômico, os organismos internacionais (OCDE, FMI, Banco Mundial e OMC) apostam na redução da pobreza. Tendo em conta a lógica capitalista, a redução da pobreza é praticamente impossível pela forma como o sistema capitalista se mantém.

Carvalho (2009), ao estudar as últimas décadas, percebeu crescer não só no Brasil, mas em outros países, as exigências e influências dos organismos internacionais no que se refere à eficácia escolar dos sistemas educacionais, conduzindo e orientando políticas educativas nacionais. Documentos produzidos por esses organismos buscam convencer os governos nacionais a convergirem suas ações em direção a indicadores reguladores e de qualidade educativa que se pretendem internacionalmente, selecionados a partir da observação de boas práticas (Lessard, 2006). São exigências de transformações que repercutem na dinâmica escolar e na forma de atuação de professores e gestores escolares. Segundo Dale (2008), as premissas da produtividade e da competitividade têm embasado as tendências internacionais de *accountability*⁹, que constroem os sistemas educativos ao empreendimento de ações, no sentido de buscar, por meio de instrumentos de avaliação, prover a regulação e a melhoria dos resultados escolares.

Oliveira (2006), referindo-se à educação básica, destaca que essa se torna alvo de avaliação, sobretudo, quando se verifica grandes pressões populares pela democratização dessa educação, implicando, a exigência de seu acesso e a qualidade dos serviços educacionais – fatores indispensáveis à permanência dos alunos nas escolas e à conclusão de suas escolaridades nessa modalidade de educação. O Estado procura atender de forma ambivalente a essa demanda. Por um lado, dispõe de medidas que procuram dar respostas imediatas às manifestações sociais mais patentes e, por outro, tenta compatibilizar o atendimento das demandas com uma política de contenção dos gastos públicos sem, contudo, abrir mão da direção do processo de mudanças.

A autora acima citada explicita ainda que, os anos 90 refletem um contexto em que a luta pela democratização do ensino assume, no âmbito da educação básica, o caráter

⁹ Processos de avaliação e responsabilização permanente dos agentes públicos que permitam ao cidadão controlar o exercício do poder concedido aos seus representantes (Bobbio, 2007)

da qualidade, da busca da permanência e da conclusão da escolaridade como um direito social. Ao mesmo tempo o Estado procurará imprimir maior racionalidade à gestão da educação pública, buscando cumprir seus objetivos, equacionando seus problemas e otimizando seus recursos, adotando em muitos casos o planejamento por objetivos e metas.

A determinação de critérios de avaliação revela posições, crenças e visões de mundo de quem propõe. Os exames nacionais em vigor e as avaliações docentes têm enfatizado a medição do desempenho escolar por meio de testes e formulários padronizados, o que vincula a uma concepção objetiva de avaliação. O discurso da eficácia, da racionalidade técnica, da rentabilidade adentra-se na temática sobre abordagens de avaliações nacionais em curso para elucidar:

1. porcentagem de êxito na escolarização;
2. número alunos que superam uma modalidade/nível escolar;
3. índices para diagnosticar quantitativamente o êxito de sistemas educativos e ou instituições escolares.

Tais parâmetros são tomados para regular a qualidade de ensino a partir de indicadores de ordem quantitativos. O rendimento quantitativo em exames/avaliações nacionais promove um efeito de qualidade em educação quantificada: uma concepção de rentabilidade e de eficiência da qualidade educativa. (Gimeno Sacristã, 1995)

4.2 - Regulação

De acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986), o termo regulação significa “ato ou efeito de regular” e regular significa “q. relativo à regra, 2. Que é ou que age conforme as regras, as normas, as leis, as praxes”.

Segundo Oliveira (2011)

“o termo Regulação é oriundo da Fisiologia, é definido como ato ou efeito de regular, funcionar devidamente, estar bem proporcionado, harmonioso. Passa a ser um conceito sociológico a partir das contribuições da teoria da regulação social (cf. Aglieta, 1979) que se desenvolve sob influências funcionalistas e do estrutural-marxismo, compreendendo a noção de que a sociedade é um corpo autorregulável. Assim, o conceito de regulação integra a ideia de conflito, de antagonismos, de contradição, de rupturas”.

Barroso (2005) salienta que

“a elucidação do significado de regulação conheceu um notável incremento com o desenvolvimento da teoria dos sistemas. De um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores.”

A teoria da regulação é uma importante fonte para analisar a ação pública, já que considera que outros elementos além do Estado contribuem para ordenar a sociedade. A regra definida do alto não é exatamente lei, no sentido que será exatamente cumprida. Pode existir um universo de práticas entre os executantes que pressupõe modos de fazer que não são codificados previamente, de condutas que não conformadas de antemão e que podem mesmo mudar os procedimentos. As negociações não se limitam às formalizações, envolve instâncias de outros níveis hierárquicos, sem seguir as normas formais. As regras formais constituem um quadro de possibilidade de movimento de cada ator, como se cada um procurasse satisfazer seus interesses sem colidir diretamente com os interesses de seus parceiros (OLIVEIRA, 2011).

Bolívar (2012) atrela avaliação da educação e o termo regulação indicando a instituição de uma *cultura de utilização dos dados* como um componente essencial para se estruturar um guia de tomadas de decisões, estabelecendo e priorizando metas e monitorando o progresso educacional. Os dados recolhidos a partir da avaliação da educação são, sem dúvida, necessários, pois demonstram em que medida está a proporcionar uma boa educação e, fundamentalmente, para quem. Aponta ainda que os dados fazem parte de um processo que global. Os dados procedentes da avaliação externa convertem-se num indicador sobre o local onde devem ser colocados os meios (humanos, materiais e atuações) que permitam assegurar melhorias e qualidade da educação posta como alvo avaliativo.

4.3 - O Estado reformado: a regulação e a avaliação

O Estado brasileiro viveu nos anos de 1990 uma reforma que alterou o paradigma existente no que se refere ao papel que esse ente deve desempenhar. A crise do capital que eclodiu nos anos 1970 e que se prolongou foi uma das razões para que os

governantes, em uma onda mundial, vissem a premência e necessidade de reformar o Estado.

Para implementar a concepção de um Estado “enxuto”, “ágil” algumas medidas precisariam ser tomadas. Para Bresser-Pereira (1997), dentre os problemas que envolvem essa reforma destaca-se a redefinição do papel regulador do Estado, o que o autor considera um problema econômico-político que merecia um tratamento especial.

Assim, novas regulações foram definidas, tendo o governo criado agências reguladoras que passaram a ter o papel de estabelecer os princípios, os objetivos e as metas de cada área política, econômica e social. As novas regulações incidiram, sobretudo, nas áreas de gestão, financiamento e avaliação, criando regras, normas e instrumentos de controle.

Para Maroy e Dupriez (2000) apud Barroso (2005), a regulação, no sentido mais largo, se constitui em um processo de produção de regras que vão servir como orientação das condutas de diferentes atores. Essa compreensão é de que a regulação representa um conjunto de mecanismos que vai permitir o controle, por meio do qual um sistema busca manter o equilíbrio, ou orientar as ações dos sujeitos (Lessard, 2006). Para esse último autor, a regulação depende de inúmeros fatores, mas sem perder o foco de que é a realização de um ajuste nos sistemas, do estabelecimento de regras, de acordo com o Estado e com o mercado, buscando atender aos interesses de ambos, que são suas finalidades.

Para os reformadores, orientados pelos organismos internacionais, era preciso transformar o estado burocrático em um estado pós-burocrático, gerencialista. Para Maroy, (2006) apud Barroso (2011) esse modelo pode ser considerado como o Estado avaliador, também chamado de “governança pelos resultados” e tem como princípio que os objetivos e programas sejam definidos de forma centralizada.

O mesmo autor explicita o que ele considera como um Estado pós-burocrático, dizendo que esse não é fundado sobre a legitimidade da razão, da racionalidade, elementos típicos do Estado burocrático. Mas sim, é fundado sobre os resultados, a busca da eficácia, informando ainda que a racionalidade é valorizada, mas ela é, na realidade, transformada em racionalidade instrumental

Na medida em que o Estado assumiu o papel de avaliador, em função das características gerencialistas que adquiriu na reforma sofrida que visou alinhá-lo aos

interesses mercadológicos, o governo central passou a ter a função de exercer um forte controle nas escolas, por meio de um sistema de avaliação que busca controlar os conteúdos ensinados, estabelecendo metas que se atingidas permitirão, na concepção dos reformadores, o alcance de melhor qualidade do ensino.

Nessa lógica, a avaliação passa a exercer um poder superior sobre o sistema escolar, sendo capaz de definir o peso e o significado do que deva ser ensinado, influenciando o currículo e a dinâmica da escola.

Freitas (2007) sintetiza muito bem o papel do estado avaliador e regulador que define as regras e orientações (regulações), a fim de responder às questões que vão indicar os conhecimentos que as crianças necessitam aprender; as metodologias que podem ajudar no processo de aprendizagem; e, em função disso, como os professores que vão trabalhar com essas crianças e com esses conhecimentos devem ser formados e onde, isto é, em quais instituições (universidade, faculdades, institutos), na modalidade presencial ou a distância. Esse Estado também define os instrumentos avaliativos que vão verificar os resultados dessas normas estabelecidas.

Para alguns autores esse controle do conteúdo do currículo, que a avaliação passou a exercer, transformou-a em um instrumento de accountability (BROADFOOT, 2000, apud Afonso, 2001) de prestação de contas, que é utilizado por aqueles que têm o poder de definir o que é esperado das escolas no tocante aos ensinamentos ministrados. Para essa autora pode-se considerar a accountability como um processo que apresenta duas etapas. Em um primeiro momento trata-se da comparação do sistema educacional em relação aos objetivos previamente determinados. A segunda etapa apresenta uma resposta às instituições educacionais a propósito de possíveis distanciamentos entre os objetivos estipulados e os resultados, indicando, por meio de mecanismos de controle, formas de reparar esses “desvios”. Assim, pode-se dizer, segundo Broadfoot (2000), que a accountability tem como finalidade o controle exercido por aqueles que podem determinar os objetivos que a educação deve alcançar, a partir de interesses de grupos, de visão de mundo, de escolhas políticas.

Essa política de prestação de contas leva a outro aspecto do Estado Regulador e Avaliador, que é a responsabilização, que acaba, no caso da educação, impingindo às escolas, professores, sobretudo, a “culpa” por um resultado que seja considerado, nos

padrões estabelecidos, ruim. Voltaremos ainda neste texto sobre esse ponto: avaliação prestação de contas-responsabilização.

4.4 - A Avaliação e os Organismos Internacionais

Sabe-se que a avaliação interessa não apenas aos governos nacionais, mas também aos organismos internacionais que procuram valorizá-la, buscando demonstrar a importância que tem enquanto elemento de subsídio para a definição das políticas educacionais. O Banco Mundial (BM, 2012, p.1) é categórico quando afirma que “um sistema de avaliação é um grupo de políticas, estruturas, práticas e instrumentos para gerar e utilizar informações sobre a aprendizagem e aproveitamento do estudante”. Em documento intitulado “Os pontos mais relevantes para os Sistemas de Avaliação de Estudantes”, o BM (2012) deixa clara a importância de desenvolver sistemas sólidos, que permitam não apenas verificar o avanço dos alunos, mas também que possam apontar as possíveis variáveis intervenientes nesse processo, assegurando a possibilidade de resolver a questão.

A preocupação desse organismo internacional tem conotações econômicas, na medida em que indica que “um desvio padrão nas pontuações de avaliações internacionais dos níveis de aproveitamento de leitura e matemática tem sido vinculado a um aumento de 2% em taxas de crescimento anual do PIB per capita” (BM, 2012, 2).

Quando o Banco Mundial faz uma análise das políticas públicas brasileiras e indica que o país vem “atingindo uma educação de nível mundial” (BM, 2010), a avaliação é apontada como um dos elementos que tem contribuído para esse avanço, mais ainda, a criação do Sistema de Avaliação Educação Básica (SAEB), é apontado como uma das ferramentas que contribuiu efetivamente para a elevação do patamar educacional.

Levando em consideração a posição do Banco Mundial, pode-se entender melhor a preocupação que tem sido demonstrada pelos últimos governos brasileiros na adoção de políticas de avaliação.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) já tem uma tradição concernente à avaliação, sendo o Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) a tradução desse interesse. O PISA é um programa internacional de avaliação comparada e é aplicado para alunos na faixa de 15 anos, que seria a idade, em tese, do término da educação obrigatória e tem como objetivo central a produção de indicadores sobre a qualidade da educação em cada país participante, com a finalidade de subsidiar as políticas educacionais.

O Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina, (PREAL, 2011), fez um estudo sobre alguns países que alcançaram um alto resultado no PISA em 2009 e apresenta algumas “lições” que podem ser adotadas para que se obtenha “altos desempenhos”. Uma dessas lições é o estabelecimento de parâmetros ambiciosos, focalizados e coerentes que devam estar alinhados com o currículo e que devem ser verificados a partir de um sistema de avaliação bem estruturado.

Esse mesmo Programa faz uma defesa veemente da importância da avaliação em larga escala, externa, estandardizada como uma forma de definição do currículo formal, contribuindo para indicar o que os estudantes devem ter aprendido ao final de cada ciclo educativo.

A UNESCO (2008), em um documento intitulado “Educação de Qualidade Para Todos: um assunto de direitos humanos”, coloca a importância de políticas de avaliação focalizadas no rendimento dos estudantes e recomenda que é necessário fortalecer os sistemas de avaliação dos alunos, ampliando-os para além das áreas instrumentais básicas.

Demailly (2004) considera que a Avaliação Educacional enquanto obrigação dos resultados e responsabilização, considera a obrigação dos resultados na educação enquanto uma nova regulação, a partir da instituição do Estado Regulador e Avaliador. A defesa dessa regulação passa pelo discurso da prestação de contas dos recursos empregados e que devem ser transformados em rendimento escolar, eficiência, eficácia, qualidade e competência.

Ao se examinar essa política de avaliação centrada nos resultados se é levado a pensar em uma relação custo-benefício, ou custo-produtividade, em uma clara ligação com as práticas do mercado nas empresas privadas e que se exprimem por meio de indicadores quantitativos, tornando-se os números a representação da excelência.

Claude Lessard (2004), analisando o caso de Quebec nos indica alguns aspectos aos quais a obrigação de resultados está vinculada. Começa o autor pela aprendizagem dos alunos, dizendo ser essa medida obtida por testes quantificados e comparados no tempo e no espaço. Isso é, testes de larga escala aplicados a um grande número de pessoas, por vezes de caráter internacional, ou regional. Lembra o autor que esses testes são, em geral, de ordem cognitiva e os resultados desejados são pré-fixados, representando, por exemplo, um percentual de diplomados, uma taxa de aprovação.

Lembra o autor, que esse tipo de política é complementado pela divulgação dos resultados e pelas premiações ou punições que os estudantes, professores e escolas possam merecer e apresenta as críticas que essa obrigação de resultados, exigida pela política de avaliação, vem sendo alvo. A primeira crítica refere-se à visão reducionista que esse tipo de prestação de contas pode trazer, na medida em que a missão da escola não pode ser unicamente vinculada à aprovação de um grande número de pessoas que se submete a esse tipo de exame. Lessard lembra que o papel da escola é mais amplo e maior, como por exemplo, formar o cidadão esclarecido, crítico e engajado e também que algumas das competências intelectuais só se manifestam plenamente ao longo da vida, não necessariamente em provas e exames.

O mesmo autor (2004) apresenta um aspecto fundamental que deve ser observado pelos gerentes dessa política: a obrigação de resultados não pode funcionar sem a obrigação de meios, de recursos quer sejam humanos, materiais, físicos ou econômicos. Ou seja, quais as condições de infraestrutura das escolas nas quais esses alunos estudam? Qual o nível socioeconômico dos estudantes em uma dada escola que não obtiveram os índices estipulados? Qual o tempo, em termo de horas, que os estudantes passam na escola? Quais as atividades complementares (dança, música, artes em geral, línguas estrangeiras, informática, esporte, ludicidade) oferecidas aos alunos?

Outras questões podem, ainda, ser colocadas, como, por exemplo: qual o vínculo empregatício que os professores têm com a escola? Qual a carga horária dos professores? Esses docentes trabalham apenas em uma escola? Há um plano de carreira e salários para os professores? Como são recrutados? Existe, na escola, formação continuada para os professores?

Quando os resultados não são atingidos, mesmo sendo obrigatórios, outra política é colocada em prática, aquela da responsabilização, sendo os professores os

primeiros a serem imputados pelo dito fracasso dos alunos que não conseguiram atingir o índice determinado pelo governo central. Todas as questões postas no parágrafo anterior são desconsideradas e o docente passa a ter que arcar com o aspecto negativo da avaliação.

Brooke (2006, apud Freitas, 2013) defende essa posição, dizendo que há necessidade de se “publicizar” os resultados dos sistemas escolares e isso tem feito que surjam “políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, [...] e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição”.

Para esse autor, a política de responsabilização contribui para tomada de decisão por parte das autoridades, na medida em que se tornam públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas, permitindo que sejam estabelecidos critérios para aplicação de incentivos ou sanções de acordo com os resultados alcançados.

Luiz Carlos de Freitas (2013) vem discutindo a questão da responsabilização e a analisa por outra ótica, diferente daquela de Brooke (2013), evidenciando que por trás dessa política existe o mercado, a quem os resultados das avaliações interessam muito em função dos vários desdobramentos que ocorrem a partir da publicização das notas, dos conceitos, dos diferentes testes padronizados e em larga escala que vêm, cada vez mais, sendo adotadas para todos os níveis de ensino e todas as etapas.

Os argumentos utilizados por Freitas relativos à teoria da responsabilização são muito claros. Vamos analisar alguns deles. Primeiramente, esse autor (2012, p.383) sustenta que a teoria da responsabilização tem um caráter meritocrático e gerencialista, isto é, o controle do sistema ocorre por meio de prêmio (bônus) ou punições (sanções); em segundo lugar ela expressa uma racionalidade técnica, que se apresenta na forma de “standards” que são mensurados por meio de testes; terceiro, a teoria tem 3 partes: os testes, a divulgação dos resultados e o sistema de recompensas/punições.

A meritocracia está no centro dessa teoria e é vista como uma forma de justiça social, pois para “vencer” na vida o indivíduo não depende de heranças recebidas, nem da origem social, mas somente de seus próprios méritos.

É interessante que se entenda como surgiu o termo meritocracia, palavra utilizada pelo sociólogo inglês Michael Young, que escreveu uma ficção intitulada *The Rise of the Meritocracy*¹, contando uma história que se passaria no ano de 2033, em uma sociedade fictícia, utópica, na qual a lógica do mérito estaria presente. Para realçar o que

isso significaria ele empregou a palavra meritocracia² que designa uma sociedade na qual a posição de cada um depende do talento e do esforço pessoal e não do nascimento ou da origem social (TENRET, 2008). A sociedade imaginada por Young substituiria a aristocracia pela meritocracia, que seria uma situação ideal, tendo em vista

A palavra é formada de *meritum* (latim), que significa ganho, salário e do greco *κρατος* que significa Força que a situação das pessoas dependeria da escolarização, do diploma obtido e não estaria vinculada à origem social.

Tenret (2008) alerta para a polissemia da palavra meritocracia, que pode designar tanto uma sociedade fundada sobre a recompensa pelo esforço realizado através do trabalho, quanto pode indicar uma sociedade fundada sobre o reconhecimento das capacidades. Parece-nos que as duas abordagens podem ser complementares, na medida em que a recompensa via trabalho (esforço) ocorre como reconhecimento dessa capacidade (talento).

Outros autores veem a meritocracia escolar como uma espécie de justiça social, pois reconhece os talentos, os dons. Contudo, isso pode ser contestado, pois na realidade o sistema escolar, por exemplo, que premia os melhores, institui automaticamente um regime de competição, ou uma disputa darwiniana, na qual apenas os “melhores” vencem e os “fracos” ficam para trás.

É preciso que se tome posição e recorrendo a Freitas (2013) podemos dizer que não se está fazendo uma imagem negativa da avaliação. O que se está analisando e fazendo reflexões é de como, nas sociedades desenvolvidas, esse sistema passou a representar uma forma feroz de controle que é exercido em toda a sociedade e que na educação em particular, se transformou em uma política que tem priorizado as ações e os recursos para o fortalecimento da cultura do controle.

Sobre isso Freitas (2013, p, 350) é enfático quando diz não ser contra a cultura da avaliação, mas sim à cultura da auditoria, da *accountability*, ou seja, avaliar é preciso, o que não é preciso é que essa avaliação se transforme em uma prestação de contas que vai expor, parcialmente, os flagelos da escola, pois ao responsabilizar o professor por uma possível catástrofe, em função dos resultados apresentados nos testes externos e em grande escala, essa “avaliação” está punindo, mesmo que seja moralmente e publicamente apenas um dos agentes da educação, sem considerar outras variáveis talvez até mais importantes,

como por exemplo, o nível sócio econômico dos estudantes cujos resultados foram tidos como insatisfatórios.

Na lógica de Freitas (2013) a responsabilização e a meritocracia vão levar à privatização. O raciocínio é que esse sistema de avaliação implementado em diferentes países tem como objetivo imputar à escola pública a incapacidade de poder desempenhar o papel de formação de pessoas. Dessa forma, por meio da meritocracia, que se manifesta pelos testes padronizados, externos e de grande escala, se aponta com o dedo em riste para as escolas e para os professores. A partir daí, a saída parece inevitável, o setor privado pode dar conta melhor dessa função. O governo pode criar mecanismos que permitam ao setor privado assumir a educação, quer seja por meio de políticas de transferência de renda, como por exemplo, no caso brasileiro o PROUNI3, programa que o governo fornece bolsa de estudos em instituições privadas; ou por meio de parceria público privada, na qual a gerência administrativa e pedagógica de uma escola pública passa a ser feita por uma empresa privada contratada e paga com recursos públicos.

Freitas (2012, p. 385) também chama a atenção dos “efeitos da meritocracia” em relação aos professores e enumera quatro aspectos sobre esse assunto. O primeiro efeito, segundo o autor, é que esse tipo de ação penaliza os melhores professores, pois essa política considera que a motivação deles, professores, é o fato de quererem ganhar mais dinheiro, (o tal do bônus); em segundo lugar, um outro efeito perverso é a exposição pública dos professores, quando são divulgados os resultados dos exames e são anunciados prêmios ou sanções; o terceiro efeito citado é a utilização de métodos de cálculos que indicam os melhores e piores professores; e finalmente, o autor alerta para o fato de que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação.

O mercado passou a ter grande interesse por essa política de avaliação e vem atuando de maneira agressiva em diferentes sistemas educacionais dos estados e municípios, seja por meio de elaboração, correção dos testes que são aplicados; do mercado editorial, cujos livros procuram atender basicamente o que o sistema de avaliação vem apresentando; dos cursos de formação continuada para os professores em exercício; das consultorias às secretarias de educação com o objetivo de superação dos baixos índices que as escolas tenham alcançado.

É com esse quadro referencial que iremos analisar as Políticas de Avaliação da Educação Básica em curso no Brasil, procurando identificar e explicitar os impactos sobre os professores advindos desse conjunto de políticas públicas.

4.5 – O Sistema de Avaliação da Educação Básica

No início dos anos de 1990, o governo federal começou, de forma efetiva, a discutir a necessidade da implantação de um sistema de avaliação. A preocupação com os resultados apresentados pelas escolas no que diz respeito à reprovação, promoção, abandono de estudantes foi o motivo central para deslanchar esse processo.

Havia uma recomendação apresentada na Declaração Mundial de Educação para Todos, resultante da Conferência Mundial de Educação realizada em março de 1990 em Jontiem, na Tailândia, que explicitava, no artigo 4º, a necessidade de garantir a aprendizagem aos alunos, precisando “[...] definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (Declaração, 1990, p.3).

Nesse mesmo ano, o Brasil criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica, tendo como objetivo “avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica” (MEC/INEP, 2014).

Quando do seu surgimento, esse sistema estava voltado apenas para realizar a avaliação por amostra de estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, das escolas públicas e privadas. A partir de 2005 essa avaliação passou a se denominar Avaliação Nacional da Educação Básica, (ANEAB). O SAEB se ampliou e incluiu a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, que tem como finalidade realizar uma avaliação censitária que inclui os alunos apenas do Ensino Fundamental, 5º e 9º ano, envolvendo e 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas das 3 redes de ensino, municipal, estadual e federal. Tem o objetivo de avaliar a rede pública de ensino.

No ano de 2013 mais uma avaliação passou a fazer parte do SAEB, dessa feita foi a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), também de caráter censitário, destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, das escolas públicas, tendo como escopo avaliar os níveis de alfabetização e letramento, alfabetização Matemática.

Dessa forma o Sistema de Avaliação da Educação Básica está composto pela ANEB, ANRESC e ANA.

O governo Federal instituiu, por meio do Decreto 6.094 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que tem como finalidade, por meio de uma série de ações, a melhoria da qualidade da educação básica. Nesse mesmo Decreto, no artigo 3º, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, foi instituído um indicador quantitativo que passou a orientar, de forma direta, todo o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes brasileiros.

O Plano de Metas passou a representar um compromisso firmado pelos entes federados que aderiram a essa política, da qual a avaliação é a espinha dorsal que dá sustentação a todas as demais ações. A criação desse Índice fez com que a educação nacional orbitasse e orbite em torno dos componentes que vão compor esse indicador.

O IDEB apresenta o resultado obtido pelos estudantes nas provas de língua português e matemática e “é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados [...]” (MEC/INEP, 2014). Para obter as médias são utilizados os resultados da ANEB e da Prova Brasil. Assim, o índice é constituído a partir dos dados do rendimento escolar, mais os dados do desempenho dos estudantes constantes do Censo Escolar, mais os resultados da ANEB e da Prova Brasil. Almeida, Dalben e Freitas (2013, p.1155) questionam o papel que o IDEB vem desempenhando, isto é, ser a “única fonte para a análise do trabalho desenvolvido pelas escolas”. E na sequência, os autores comentam o que isso significa, principalmente, o fato de não ser considerado o nível sócio econômico dos estudantes.

Essa questão foi discutida por Bourdieu e Passeron (1964) que já na década e 1960 chamavam a atenção para a função da escola de legitimar e de perpetuar as desigualdades em função dos critérios de aprovação/reprovação empregados, os privilégios concedidos a alguns que estariam vinculados ao mérito e ao dom pessoais, a questão da capital cultural, da “herança” recebida da família, relacionada com a sua origem e posição social.

Os autores sofreram muitas críticas feitas por aqueles que viam nessa abordagem certo determinismo, não reconhecendo que a educação, no seu aspecto democrático, possa possibilitar a mobilidade social. Passados mais de 50 anos do aparecimento dessa análise dos 2 sociólogos franceses, eis que novamente surge a questão do nível cultural como um dos elementos fundamentais a se considerar no emprego de índices que possam indicar o grau de sucesso ou fracasso escolar.

O IDEB passou a ser o grande balizador das políticas públicas educacionais, a ponto de constar no Plano Nacional de Educação (2014), uma Meta (7) que apresenta um quadro, indicando a evolução do IDEB até o ano de 2016. A mesma Meta também apresenta quadro similar referente ao PISA, que em 2021 deverá ter alcançado 473 pontos. Esse fato revela o caráter e o significado desse tipo de avaliação, que passa, doravante, a ser uma política de Estado, adquirindo, com isso, a garantia de sua continuidade, independente de partidos políticos e governos que venham assumir a direção do país.

Em outra parte deste texto foi feita referência para as novas regulações na educação em função do caráter que o Estado brasileiro assumiu com a Reforma de 1995. Chamou-se a atenção para essas novas regulações: gestão, financiamento e avaliação. Com a instituição do IDEB isso pode se materializar integralmente, na medida em que a nova forma de gestão deve vincular o financiamento aos resultados apresentados nas avaliações.

Para Krawczyk (2008, P.805)) “fica clara a valorização exacerbada da interferência de instrumentos de avaliação para a mudança da realidade educacional brasileira”. A avaliação passou a representar o carro chefe da educação brasileira, desempenhando o papel do principal elemento a ser considerado na tomada de decisões junto às escolas, quer seja envolvendo os professores, os gestores e até mesmo a comunidade.

4.6 – O sistema de avaliação do Ensino Superior

A construção de políticas públicas para o ensino superior tradicionalmente tem convivido com duas grandes demandas que orientam o marco regulatório:

1. a expansão da oferta do ensino superior;
2. o controle da qualidade.

O processo de formulação das políticas para a instituição do marco legal resultou justamente da mobilização política para a demanda do esgotamento do sistema, em virtude da escassez na oferta de vagas no ensino superior e pelo controle da qualidade. A evolução do marco regulatório tem demandado uma terceira vertente, pela busca do equilíbrio do próprio sistema, face às práticas econômicas dos grandes grupos que estão se consolidando no setor.

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

Os principais objetivos da avaliação envolvem melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização.

O Sinaes possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro. A integração dos instrumentos permite que sejam atribuídos alguns conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. O Ministério da Educação torna público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

A divulgação abrange tanto instrumentos de informação (dados do censo, do cadastro, CPC e IGC) quanto os conceitos das avaliações para os atos de Renovação de Reconhecimento e de Recredenciamento (parte do ciclo trienal do Sinaes, com base nos cursos contemplados no Enade a cada ano).

Com os resultados das avaliações os órgãos governamentais traçam um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e a operacionalização é de responsabilidade do Inep.

Os resultados da avaliação realizada pelo Sinaes subsidiarão os processos de regulação, que compreendem Atos Autorizativos e Atos Regulatórios. Os Atos Autorizativos são responsáveis pelo credenciamento das IES, autorização e reconhecimento de cursos, enquanto os Atos Regulatórios são voltados para o recredenciamento de IES e renovação de reconhecimento de cursos.

Se os cursos apresentarem resultados insatisfatórios, serão estabelecidos encaminhamentos, procedimentos e ações com indicadores, prazos e métodos a serem adotados. Essa iniciativa faz referência a um protocolo de compromisso firmado entre as Instituições de Ensino Superior e o MEC, que objetiva a superação de eventuais dificuldades.

4.7 – Avaliação do Desempenho Docente

A crise de racionalidade e de legitimidade enfrentada pelo Estado-Providência, nos últimos trinta anos, provoca o surgimento de um novo conjunto de relações sociais de governança, novas formas de intervenção na sociedade e distribuições de responsabilidades. O Estado passa a estabelecer condições para a operacionalização do mercado interno deixando de ser o provedor para se transformar num Estado regulador e numa agência de auditoria avaliando os seus resultados.

Práticas como a descentralização, desconcentração, contratualização, avaliação, parcerias público-privado, privatização e expansão de mercados se tornam uma constante no cenário atual (Ball, 2004; Maroy, 2008).

A avaliação de desempenho profissional e institucional começa a se fazer presente, pois a necessidade, por parte do Estado, de verificar o cumprimento das metas estabelecidas por meio de acordos de resultados favorece a institucionalização desse tipo de prática. Verifica-se assim nesse contexto, a construção da profissionalidade docente e a emergência de novas formas de sociabilidade, em que o professor é chamado a interagir e a fazer intervenções nos processos de decisão política, a ter maior participação e autonomia.

CAPÍTULO V - O CEFET-MG e a (Re) estruturação do Trabalho Docente

5.1 – Apresentação do CEFET-MG

O CEFET-MG é uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) centenária, caracterizada como instituição *multicampi*, com atuação no Estado de Minas Gerais, tem sua sede na cidade de Belo Horizonte e unidades nas cidades de Araxá, Curvelo, Contagem, Divinópolis, Leopoldina, Nepomuceno, Timóteo e Varginha.

Figura 1 – Inserção Regional



Fonte: PDI CEFET-MG 2011-2015

Através da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, o CEFET-MG foi criado. Essa Lei foi alterada pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, regulamentada pelo Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982. É uma autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. Tem sua organização e funcionamento disciplinados em Regimento pela portaria nº 003 – de 09/01/1984, que complementa o Estatuto aprovado pelo Decreto nº 87.411, de 1º de julho de 1982 e na legislação pertinente.

Desde a sua criação em 1910 – através da Escola de Aprendizes e Artífices, o atual CEFET-MG passou por várias denominações e hoje se consolida como referência regional e nacional em ensino tecnológico. Do objetivo inicial de se promover o ensino profissional primário gratuito até a atualidade, passou a ministrar ensino profissional de nível técnico e tecnológico, cursos de engenharia industrial mecânica e elétrica, pós-graduação *lato e stricto-sensu*, graduação de professores em nível superior, e ainda, promove cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Organizacionalmente, o CEFET-MG conta com o Conselho Diretor, que é o órgão máximo e deliberativo da instituição, o Conselho de Ensino, o Conselho de Ensino Profissional e Tecnológico e o Conselho Departamental (relativo ao Ensino Superior). É administrado através da sua Diretoria Geral e das Diretorias de Administração, de Ensino e de Relações Empresariais, com seus desdobramentos em Departamentos, Divisões, Seções e Assessorias.

O CEFET-MG representa, na Região Metropolitana de Belo Horizonte e no Estado de Minas Gerais, o principal centro formador de técnicos industriais. Isso pode ser demonstrado pelo elevado número de inscrições ao seu exame vestibular, realizado para os cursos superiores e aos exames de classificação, destinado aos cursos técnicos e de ensino médio. O quadro abaixo apresenta a relação entre o número de candidatos e o número de vagas oferecidas para os cursos técnicos de nível médio no CEFET-MG nos últimos cinco anos, objetivando demonstrar a grande procura pelos cursos da instituição.

Quadro 6
Relação Candidato/Vaga aos Cursos do CEFET-MG

ANO	Nº de Inscrições	Nº vagas Ofertadas	Relação Candidato/Vaga
2012	28.187	4.010	7,03
2013	23.165	3.336	6,94
2014	31.997	4.153	7,70
2015	30.308	3.986	7,60
2016	46.864	4.202	11,15

Fonte: Relatório de Gestão do CEFET-MG 2016

Segundo dados de 2016 do Relatório CEFET-MG em Números, a instituição possui 12.981 alunos, 1.177 professores, 710 Técnico-administrativos, 129 cursos¹⁰, distribuídos em dez unidades de ensino.

Os docentes do CEFET-MG são admitidos via concurso público de provas e títulos e são regidos pelo RJU – Regime Jurídico Único do Serviço Público Federal. Estão enquadrados na carreira docente de EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e possui alguns docentes enquadrados na carreira de Ensino Superior, que são equivalentes em termos salariais. O capítulo I, item 1.4 deste trabalho versa sobre a carreira docente dos professores da Rede Federal.

O quadro docente do CEFET-MG possui um alto nível de qualificação com 89% dos seus docentes titulados como mestre e doutores.

¹⁰ Distribuídos em : Ensino Técnico – 93, Graduação – 19, Pós-Graduação - 17 (sendo: Especialização Lato Sensu – 6, Mestrado Acadêmico – 9 e Doutorado- 2)

Quadro 7
Qualificação dos Docentes Efetivos – Em 31/12/2016

	2013	2014	2015	2016
Doutores	244	355	396	468
Mestres	322	486	456	577
Especializados	53	30	20	54
Aperfeiçoados	1	1	12	0
Graduados	7	56	40	78
Ensino Médio	0	0	0	0

Fonte: Relatório de Gestão do CEFET-MG 2016

Observa-se um aumento de 52% no número de doutores no período de 2013 a 2016. O Número de mestres aumentou 56% de 2013 para 2016, ocorrendo um declínio de 2014 para 2015, indicando uma migração no quadro de mestres para doutores.

Com base no histórico institucional percebe-se uma forte ênfase nos últimos anos na qualificação docente, demonstrando características de preocupação com a expansão da qualidade do ensino, incluindo ampliação da capacitação de seus recursos humanos (inclusive os servidores Técnico-Administrativos), de preservação da autonomia, e de investimento dirigido para sua transformação em universidade especializada.

No âmbito da pesquisa, o CEFET-MG conta com mais de 100 (cem) Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, gerenciado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os alunos da pós-graduação, da graduação e do ensino médio participam desses grupos e de projetos de iniciação científica nas áreas de atuação institucional, gerenciadas pela Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação.

Já na extensão, há projetos de fundamental importância para o cumprimento da função social da instituição, com ênfase na extensão comunitária e envolvendo a formação do aluno em suas interfaces com o mundo do trabalho.

Observa-se que o CEFET-MG vem estruturando seu percurso formativo na perspectiva de se fortalecer como Instituição de Ensino Superior, contemplando o ensino, a pesquisa e a extensão.

5.2. - Contexto do CEFET-MG: a expectativa de transformação em Universidade Tecnológica

Desde a década de 90, a transformação do CEFET-MG em Universidade Tecnológica vem sendo discutida na instituição, a partir da Criação de Grupo Especial de Trabalho para elaboração de proposta de reestruturação e modelo institucional do CEFET-MG, visando sua transformação em Universidade Tecnológica Federal em 1998.

Com o intuito de contextualizar a proposta, faz-se necessário iniciar por um fator histórico fundamental: A promulgação da Lei. n.º 8.948/94, “Lei da Cefetização,” que promove uma corrida entre as escolas técnicas federais IFETs e escolas agrotécnicas federais - EAFs para se transformarem em CEFETs como perspectiva continuada de formação técnico-industrial. Até a promulgação dessa lei, registravam-se cinco Centros de Educação Tecnológica na rede federal: de Minas Gerais, do Rio de Janeiro, do Paraná, da Bahia e do Maranhão. Subjaz ao processo de cefetizar um número significativo de escolas técnicas federais, em um curto intervalo de tempo, uma lacuna relativa à condição de ser CEFET (seriam Instituições de Ensino Superior que ministram o Ensino Técnico de nível médio, ou ao contrário, Instituição de Ensino Técnico que desenvolve formação de nível superior).

Porém essa reflexão torna-se obscurecida e quando se indaga a respeito da diferenciação entre os ensinamentos desenvolvidos pelos diversos CEFETs criados na década de 1990 e o ensino promovido pelo sistema de educação superior no Brasil. Nesses termos destaca-se a seguinte análise: mesmo que se tenha em um CEFET um curso de nível superior de mesmo nome e de mesmo valor em termos de status do que o mesmo em uma

universidade, mesmo assim o ensino do CEFET deve ser diferente do ensino da universidade, por se tratar de um curso em uma instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

Observa-se que essa questão de cefetização das Escolas Técnicas da rede federal de ensino transforma-se em veio ideológico da perspectiva de criar Universidade Tecnológica. Por isso uma complexa classificação entre o grupo de CEFETs firma-se, no sentido de fomentar a corrida por um lugar privilegiado, onde se revelam os princípios organizadores da Universidade Tecnológica como sucessora do CEFET.

Em abril de 2009, o CEFET-MG encaminha ao MEC o seu Projeto de Transformação em Universidade Tecnológica¹¹. De acordo com esse projeto, a transformação em universidade está amparada na Lei 9.394 de 20/12/96 (LDB), em seu artigo 52, a qual explicita o que caracteriza uma universidade:

“Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.”

O fundamento do modelo de Universidade Tecnológica proposto pelo CEFET-MG, caracteriza-se pela oferta de educação pública e gratuita, com verticalização do ensino - educação de nível médio, superior (graduação) e de pós-graduação - e ênfase na ciência aplicada e na educação tecnológica.

Segundo o Projeto de Transformação em Universidade Tecnológica, as características desse modelo envolvem:

- oferta verticalizada de ensino;
- diálogo permanente entre os níveis de ensino;
- integração entre ensino, pesquisa e extensão com atuação voltada prioritariamente para a ciência aplicada;

¹¹ Disponível no *site* do CEFET-MG (www.cefetmg.br)

- formação tecnológica e politécnica;
- fortalecimento das ações de extensão comunitária;
- Programa de Avaliação Institucional contínua, em todos os níveis de ensino.

O enfoque predominante na justificativa do Projeto é a verticalização do ensino, estando fortemente caracterizado na importância dada à manutenção e fortalecimento do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, com a proposição de ser um diferencial no país.

Outro ponto que fundamenta a transformação do CEFET-MG em Universidade Tecnológica, é a sua posição enquanto instituição federal, por se tratar de um estabelecimento centenário que, ao longo de sua trajetória, avançou em sua proposta, passando por diversos estágios e denominações. Hoje, apresenta o ensino, a pesquisa e a extensão consolidados, nos âmbitos do ensino médio, da graduação e da pós-graduação.

Na exposição de motivos que justificam a citada transformação arroladas no *site* do CEFET-MG, ressalta-se o seguinte argumento, fundado na comparação com a UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná:

“A competência adquirida pelo CEFET-MG o posiciona, juntamente com o antigo CEFET-PR, hoje Universidade Tecnológica Federal do Paraná, na vanguarda da educação tecnológica do País, com atuação verticalizada compreendida como não apenas a oferta desde o nível básico à pós-graduação *stricto sensu*, como também o diálogo permanente entre esses níveis.”

Porém, de 2009 até o presente esse projeto permanece em análise no Ministério da Educação, o que tem gerado uma insegurança do CEFET-MG relativa ao seu *status*, à sua hierarquia e à sua posição para interlocução com os agentes executores governamentais.

5.3 - A Regulação do Trabalho Docente no CEFET-MG

As novas políticas de regulação e descentralização administrativa da organização escolar, implantadas no presente século, foram introduzidas diversas alterações nas atividades dos professores do CEFET-MG.

Através da Resolução do Conselho de Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 16/2011¹², que aprovou a Norma para a Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG foram introduzidos vários critérios com diferentes pontuações para a avaliação docente.

O CEPE é regulamentado pela Resolução do Conselho Diretor 158/06, de 03/11/2006, e tem como finalidades e atribuições:

“Art. 1º – O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), órgão colegiado superior, autônomo em sua competência de deliberação e normatização no que concerne às atividades de ensino, pesquisa e extensão do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), tem as seguintes atribuições:

I - Elaborar e aprovar seu Regulamento Interno, bem como suas possíveis modificações, para homologação do Conselho Diretor;

II - Aprovar as diretrizes institucionais para o ensino, a pesquisa e a extensão, ouvidos os Conselhos Especializados;

III - Promover a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, para garantir o funcionamento harmonioso dos diversos níveis de ensino e atividades da Instituição;

IV - Deliberar sobre projetos interinstitucionais de ensino, pesquisa e extensão, mediante proposta dos respectivos Conselhos Especializados;

V - Opinar sobre acordos e convênios destinados ao ensino, à pesquisa e à extensão; ([Revogado pela Resolução CD-013/13, de 3 de abril de 2013](#))

VI - Aprovar, anualmente, as diretrizes para elaboração do calendário escolar e o calendário delas resultante, bem como suas possíveis modificações;

VII - Aprovar as Normas Acadêmicas da Educação Profissional e Tecnológica; as Normas Acadêmicas da Graduação; o Regulamento Geral dos Cursos de Pós-graduação; o Regulamento Geral da Pesquisa; o Regulamento Geral da Extensão; e as modificações desses instrumentos normativos, mediante propostas dos respectivos Conselhos Especializados;

VIII - Aprovar as diretrizes e normas gerais para a criação de novos cursos;

IX - Aprovar a criação, modificação, suspensão e extinção de cursos, mediante propostas dos respectivos Conselhos Especializados;

X - Aprovar normas gerais para elaboração de editais dos processos seletivos para ingresso nos cursos ministrados pelo CEFET-MG;

XI - Aprovar o número de vagas iniciais para cada curso da Instituição, mediante propostas dos respectivos Conselhos Especializados;

¹² Anexo 1

- XII - Propor normas gerais para alocação e distribuição de pessoal docente;
- XIII - Propor normas gerais para elaboração de editais de concurso público para a contratação de pessoal docente, ouvidos os respectivos Conselhos Especializados;
- XIV - Aprovar normas para a revalidação e o reconhecimento de diplomas de cursos;
- XV - Deliberar sobre o reconhecimento de títulos acadêmicos nacionais ou estrangeiros, obtidos em cursos não-credenciados;
- XVI - Estabelecer normas gerais para regime de trabalho, encargos acadêmicos, progressão funcional, afastamento para fins acadêmicos, avaliação e qualificação de docentes, ouvida a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD);
- XVII - Deliberar sobre questões relativas à avaliação institucional e acadêmica de cursos;
- XVIII - Estabelecer e acompanhar mecanismos de controle e aperfeiçoamento dos processos de avaliação das atividades e cursos de educação profissional e tecnológica, graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão;
- XIX - Estabelecer as diretrizes para ações de suporte administrativo às atividades acadêmicas;
- XX - Deliberar, em grau de recurso, sobre as sanções disciplinares aplicadas a discentes e, quando envolvendo questões de ensino, pesquisa ou extensão, a docentes e a técnico-administrativos;
- XXI - Decidir sobre recursos ou representações contra matéria de ensino, pesquisa e extensão submetidos a sua apreciação;
- XXII - Interpretar as normas elaboradas pelo CEPE, em sua aplicação a caso concreto, sem prejuízo de recurso ao Conselho Diretor;
- XXIII - Delegar competências ou tarefas, nos limites legais estabelecidos, ao Conselho de Educação Profissional e Tecnológica; Conselho de Graduação; Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação; Conselho de Extensão; ou a outros órgãos de ensino, pesquisa e extensão;
- XXIV - Constituir comissões assessoras permanentes e transitórias, definindo sua competência e suas atribuições;
- XXV - Exercer outras competências relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, por delegação do Conselho Diretor;
- XXVI - Deliberar sobre qualquer matéria de ensino, pesquisa e extensão não incluída na competência de outro órgão;
- XXVII - Deliberar sobre os casos omissos no Estatuto e no Regimento Geral da Instituição, que envolvam questões de ensino, pesquisa e extensão.”

Na mesma resolução está relacionada a composição do CEPE:

“**Art. 3º** – O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão é presidido pelo Diretor Geral e composto por:

I – Diretor Geral, com voto de qualidade;

II – três representantes de docentes do ensino profissional e tecnológico, sendo dois eleitos por seus pares e um eleito pelo Conselho de Educação Profissional e Tecnológica;

III – três representantes de docentes do ensino de graduação, sendo dois eleitos por seus pares e um eleito pelo Conselho de Graduação;

IV – três representantes de docentes de pós-graduação *stricto sensu*, sendo dois eleitos por seus pares e um eleito pelo Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação;

V – um representante de docentes pesquisadores, portador do título de doutor ou de título equivalente, eleito por seus pares;

VI – um representante do Conselho de Extensão, eleito por seus pares;

VII – um representante do Conselho de Planejamento e Gestão, eleito por seus pares;

VIII – três representantes dos servidores técnico-administrativos, eleitos por seus pares;

IX – três representantes do corpo discente, eleitos por seus pares, sendo um do ensino profissional e tecnológico, um da graduação e um da pós-graduação *stricto sensu*.”

As atividades do docente e as pontuações encontram-se listadas nos Anexos da Resolução do CEPE nº 16/2011, apresentadas e classificadas em Atividades de Orientação, Atividades de Pesquisa, Produção em Ciências, Tecnologia e Artes, Atividades de Extensão Comunitária, Atividades de Qualificação e Atividades Administrativas.

Na perspectiva da citada Resolução, o encargo didático do docente passou a ser definido como o somatório do número de aulas efetivamente ministradas nos cursos da Educação Profissional e Tecnológica, de Graduação e de Pós-Graduação *stricto sensu* do CEFET-MG. Já o Encargo Acadêmico refere-se ao somatório do Encargo Didático do docente e dos seus encargos correspondentes às atividades de qualificação docente, orientação de alunos, pesquisa, extensão, administração. O Encargo Acadêmico do docente terá uma pontuação, cujo total anual deve ser de, no mínimo, 1.440 (um mil, quatrocentos e quarenta) pontos, para os regimes de 40 horas ou de Dedicção Exclusiva (DE), e, no mínimo, de 720 (setecentos e vinte) pontos, para o regime de 20 horas.

5.4 - Histórico da Elaboração dos Encargos Docentes no CEFET-MG

Esse histórico foi elaborado a partir de pesquisa documental realizada no Processo que está anexado à Norma que regulamenta os Encargos Docentes do CEFET-MG, disponível no *site* do CEFET-MG.

Através da Portaria DIR 356/04 de 29 de outubro de 2004, o Diretor Geral do CEFET-MG nomeou uma comissão designada para elaborar e consolidar proposta para atribuição de encargos didáticos (horas/aula semanais em cursos regulares do CEFET-MG) e estabelecer equivalências entre atividades de pesquisa, extensão e administrativas e encargos didáticos semanais.

Em 16/03/2005 a comissão encaminha documento ao Diretor-Geral o qual:

- Abrange todos os níveis de ensino e regime de trabalho; define o encargo didático mínimo do docente em 8 (oito) horas-aula/semana, independentemente do regime de trabalho e do nível de ensino, sendo prioritário o encargo didático sobre os demais;
- Utiliza fator de conversão: 1 h-a/semana = 2 horas/semana
- Estabelece a carga horária equivalente para cada atividade realizada, ressaltando que a carga horária docente não deve ser inferior à contratada, conforme previsto pelo regime de trabalho;
- Define o cumprimento da carga horária, conforme o regime de trabalho, acrescentando aos encargos didáticos (aulas) as atividades de ensino, pesquisa e extensão de acordo com os critérios do documento e com a planilha de atividades anexa;
- Exige a apresentação de um plano de trabalho do docente e de um relatório final;
- Delega às Assembleias de Professores dos Departamentos e Coordenações a responsabilidade de definirem critérios de equivalência de encargos acadêmicos "difíceis de serem quantificados ou de natureza eventual".

O documento procura ser flexível em suas definições e nas atividades a serem realizadas pelos docentes, deixando a cargo das Assembleias e Conselhos a inclusão de encargos complementares. Solicita, também, à Direção Geral definição de critérios que regulamentem atividades de qualificação docente, orientação de alunos e de estágio supervisionado no ensino técnico; mudanças de regime de trabalhos, contratação de professores substitutos e alocação de vagas de novos docentes.

Compõem o documento dois anexos, sendo que o primeiro apresenta uma lista de atividades não didáticas de ensino, de pesquisa e extensão e de administração, e suas respectivas cargas horárias semanais. Criava-se a possibilidade para que muitas atividades pudessem ser definidas ou pontuadas pelas assembleias ou órgãos colegiados. No anexo 1, o documento lista uma série de atividades que seriam usuais de professores do CEFET-MG, as quais poderiam constar no relatório anual de atividades.

Observa-se que os dois anexos passaram a orientar as propostas de definição de encargos acadêmicos que vieram a seguir, sem que, no entanto, houvesse uma adequação dessas atividades aos documentos reelaborados.

Em 13/09/2005, o Diretor-Geral encaminha o processo ao extinto Conselho de Ensino, solicitando "aperfeiçoamentos" e "acréscimo das propostas elaboradas pelos demais órgãos colegiados vinculados ao Conselho".

Em 12/07/2006 o Conselho de Professores (referente aos docentes do Ensino Médio e Técnico) apresenta uma Proposta de Resolução que mantém a lógica das propostas anteriores, mas muda o fator de conversão de hora para hora-aula, da seguinte forma: 1 hora-aula/semana = 2,5 horas/semana. Isso implica a definição da carga horária máxima do docente em 16 (dezesesseis) horas-aulas/semana, considerando-se que a carga horária máxima contratada é de 40 (quarenta) horas/semana, para os regimes de 40h ou DE. Para que sejam contabilizadas outras atividades, o documento define no art. 6º como encargo didático mínimo do docente, 8 (oito) horas-aulas/semana nos cursos regulares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de Graduação e de Pós-Graduação.

Também este documento, como se observa em seu texto, teve como ponto de partida a primeira proposta, elaborada em 2005. Este documento, entretanto, sem alterar a lógica dos documentos anteriores, supervalorizou as atividades docentes, não só nos encargos didáticos, mas também nos encargos não didáticos e acadêmicos, subindo bastante a equivalência entre atividade e carga horária.

Em 23/08/2006 é apresentada uma Proposta de Resolução para Encargos Acadêmicos pelo Conselho Departamental (referente aos docentes do Ensino Superior). Essa proposta constitui-se como documento específico para os professores da carreira de ensino superior.

Os princípios que norteiam a proposta para os docentes da carreira de ensino superior repetem os que foram estabelecidos nos trabalhos da primeira comissão, apenas ressaltando os limites mínimos de encargo didático, o comprometimento de encargo didático na graduação e na pós-graduação (Art. 4º e parágrafos), além do cuidado de resguardar o comprometimento dos docentes com "os cursos regulares de graduação e de pós-graduação" (Art. 1º e parágrafos). No entanto, esta proposta trouxe alterações no Anexo 1, mantendo-se as atividades antes sugeridas, mas revisando seus respectivos valores, também em termos de horas/semana.

Em 24 de agosto de 2006, a Resolução CE-117/06, nomeou a Comissão Especial de Encargos Acadêmicos e Didáticos, composta pelos professores Wellington Passos de Almeida, Maria Cristina dos Santos e Antônio de Pádua Nunes Tomasi, seu presidente.

A Comissão, imediatamente, solicitou, ao Departamento de Pessoal, informações sobre os limites máximos e mínimos da carga horária de aulas dos docentes de ensino de 1º e 2º graus, bem como do ensino superior. Obtém-se a seguintes informações, à página 52 deste processo: " ... a Portaria 475, de 26/10/1987, que expede normas para execução do Decreto 94.664, de 23/07/87, dispõe em seu art. 1º o que serão estabelecidos em regulamento, pelo Conselho Superior competente da IFE, para cada carreira de Magistério, os critérios para concessão, fixação e alteração dos regimes de trabalho dos docentes". E ainda que, para o Magistério Superior, o limite mínimo não poderá ser inferior a 8 (oito) horas semanais em qualquer regime, nem o máximo poderá superior a 60%, no regime de 20 horas, e 50 % nos de 40 horas e de Dedicção Exclusiva.

Diante desse questionamento sobre legalidade, o Presidente da Comissão, em 20/09/2006, solicita ao Presidente do extinto Conselho de Ensino, consulta à Procuradoria Jurídica do CEFET-MG para que se esclareçam os limites máximos e mínimos da carga horária didática dos docentes nas duas carreiras, além da definição dos critérios de conversão hora-aula para hora real ou relógio. Não há qualquer parecer anexo ao processo.

A proposta elaborada por essa Comissão foi encaminhada ao Conselho de Ensino em 30 de novembro de 2006 e levou em conta o histórico das propostas anteriores, que foram analisadas e absorvidas pela Comissão. Nesse sentido, o texto mantém basicamente a redação daquelas propostas, porém redefinindo os limites mínimos da carga horária didática para os professores do ensino superior e para os da carreira de 1º e 2º graus em 8 (oito) horas-aulas/semana e 20 (vinte) horas-aulas/semana, respectivamente, como se lê nos artigos 6º e 7º.

Em 06 de setembro de 2007, o Departamento de Ensino Superior encaminha Proposta de Modelo para o Plano Anual de Encargos Docentes – PAED. À Comissão coube propor um modelo sistematizado de formulário que pudesse conciliar as projeções de encargos docentes com um relatório que sistematizasse as atividades realizadas. Para atender à necessidade de reunir as informações de docentes das duas carreiras de ensino, cujas propostas de resolução para encargos apresentavam divergências em vários aspectos, a saber, as propostas aprovadas Conselho Departamental e no Conselho de Professores, a Comissão optou por um modelo de questionário sintético, o qual poderia ser preenchido on-line pelos docentes.

Trata-se, assim, de um documento bem elaborado, sintético e que não estabelece juízo de valor sobre as propostas aprovadas nas primeiras instâncias dos órgãos colegiados da Instituição. A par da facilidade de preenchimento, o documento valoriza as atividades acadêmicas dos docentes, mas dificulta o aproveitamento de indicadores acadêmicos sistematizados.

Em 19/12/2007 é instituída nova comissão para Regulamentação dos Encargos Acadêmicos do CEFET-MG, presidida pelo Prof. Rogério Barbosa da Silva.

Em 20/08/2008 é apresentado relatório dos trabalhos da Comissão e nova Proposta de Resolução.

Em 1 de junho de 2009 a Comissão apresenta nova proposta de resolução, contendo alterações de acordo com sugestões encaminhadas pelos Conselhos e Departamentos.

Em 19 de junho de 2009 o Diretor Geral encaminha a todas as unidades proposta de resolução para análise e contribuições. Essa proposta foi baseada nos seguintes princípios, aprovados em reunião pelo CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão:

1. O princípio de que a avaliação do trabalho docente deve ser realizada por meio de uma tabela única de pontos relativos a atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração, para todos os docentes.
2. O princípio da valorização das atividades-fim sobre as atividades-meio.
3. O princípio da valorização das atividades docentes segundo a sua relevância institucional.
4. O princípio de que, ao se avaliar por um período mais longo (um ano letivo), os dados apresentam-se consistentes e realistas para fins de avaliação institucional.
- 5.

Em 10 de agosto de 2009 é apresentada nova proposta com alterações de acordo com alterações sugeridas. Diante dos problemas apontados pelas Comissões precedentes e das dificuldades inerentes à sistematização e uniformização das normas e planilhas relativas aos encargos de docentes de carreiras distintas, a Comissão buscou definir princípios gerais que pudessem orientar parâmetros objetivos para medir as atividades docentes nos vários níveis de ensino, em conformidade com a realidade do CEFET-MG, isto é, expressando situações de atuação docente em mais de um nível de ensino e observando a atuação dos docentes hoje majoritariamente inseridos na carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. São esses os princípios que orientaram a formulação do documento ora apresentado:

- a) O princípio da não distinção das carreiras e do nível de ensino dos docentes da Instituição em termos de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- b) O princípio da valorização das atividades-fim sobre as atividades-meio.
- c) O princípio da qualificação das atividades docentes, isto é, mais importante do que quantificar, o objetivo desta proposta é registrar e, por conseguinte, pontuar as atividades acadêmicas de maior relevância institucional, eximindo-se da tentativa de

exaurir todas as atividades acadêmicas que podem, efetivamente, ser realizadas pelo docente.

- d) O princípio de que a avaliação do trabalho docente deva ser aferida através de um instrumento e de um sistema métrico únicos, independentemente da carreira ou dos níveis de atuação do docente.
- e) O princípio de que ao avaliar por um período mais longo (i.e., um ano letivo), apresenta dados mais corretos, consistentes e realistas para fins de avaliação institucional. Tais características se perdem quando se busca avaliar o trabalho docente em curto período (no caso, semanalmente).

Observa-se que a Comissão procurou, a partir das tabelas e planilhas já experimentadas por esta e por outras instituições, incluir todas as atividades relevantes (do ponto de vista institucional) que podem ser realizadas pelos docentes.

Em 31 de março de 2011 é aprovada a norma que regulamenta os Encargos Docentes do CEFET-MG.

Esse levantamento histórico inicial baseia-se unicamente no processo anexado à Resolução que aprova a Norma para a Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG.

5.5 - A aprovação da Norma dos Encargos Docentes no CEFET-MG

Na ata da reunião em que foi aprovada a resolução que estabelece os Encargos Acadêmicos e Didáticos, do CEFET-MG observa-se as seguintes discussões:

- O Presidente explicitou que ficara estabelecido que os membros do Conselho realizariam consultas à comunidade para apresentar à plenária exemplos concretos dos diversos perfis de docentes do CEFET-MG. Dessa forma, a análise dos valores propostos para cada item previsto no documento consideraria o maior número possível de especificidades;

- Assim, vários conselheiros apresentaram resultados obtidos junto aos professores de suas respectivas unidades e/ou departamentos e fica-se constatada dificuldade dos docentes em atingir a pontuação estipulada, devido às especificidades de atuação;
- Foi informado que alguns professores que atingiram a pontuação mínima, foi por terem função administrativa ou participação em órgãos colegiados;
- Houve reclamação quanto à pontuação relativa à orientação de estudantes;
- Como esclarecimento, o Presidente do conselho realçou que a norma, da forma posta, servirá como incentivo ao exercício de atividades diversas à docência, e que, no caso das Coordenações que tiverem o perfil de distribuir apenas Encargos Didáticos aos docentes, haverá, sim, em um primeiro momento, resultados com uma pontuação abaixo da média. Após avaliação dos resultados, de forma mais abrangente, poder-se-á fazer as adequações necessárias, seja quanto à alocação de atividades aos professores, seja quanto à valoração prevista na norma;
- Um conselheiro argumentou que os professores que lecionam para os cursos da EPTNM, têm o perfil de restringir os Encargos Acadêmicos às aulas, primordialmente, e, secundariamente, a outras atividades. Dessa forma, a realidade desses docentes não é contemplada pelo documento exposto;
- O conselheiro representante dos docentes do ensino de graduação, argumentou que a questão de fundo, implícita nas discussões realizadas, é a tentativa de tratar de forma igual os docentes que atuam em níveis de ensino diferentes, causada pelo processo de verticalização do ensino;
- Outro conselheiro afirmou que, ao examinar o documento em pauta, verificou-se uma grande discrepância com a ideia que vem sendo amplamente discutida e implantada na Instituição, que busca, primordialmente, um ensino de qualidade, o que não é possível se os docentes forem infligidos a lecionar uma carga horária exacerbada, de forma similar aos professores que trabalham no chamado “regime horista”. Dessa forma, levou ao plenário a solicitação de um Departamento de recurso ao valor estabelecido para a hora-aula/semana, visto que, em sua opinião, e na opinião desse Departamento, o valor aprovado não é legítimo e não representa a opinião geral dos professores da Instituição sobre o tema. Propôs, por fim, o estabelecimento da correspondência de valor de 38 (trinta e oito) pontos por semestre letivo para a hora-aula/semana;
- Um conselheiro representante do ensino de graduação e com cargo na direção da instituição, afirmou que a eliminação de um valor mínimo para cumprimento pelos

professores ocasionaria na perda do efeito da norma. Além disso, tal medida prejudicaria a avaliação que se quer realizar, visto que, ao verificar a não existência de uma meta a se atingir, o professor não realizaria um relatório completo das atividades exercidas ao longo do ano. Acrescentou, ainda, que a proposta de aumentar a pontuação da hora/aula semana desmotivaria a realização de atividades diversas ao ensino, o que afastaria ainda mais o CEFET-MG do perfil ideal citado pelo Conselheiro;

- Um conselheiro colocou que, em sua opinião, a norma, mesmo que não punitiva, servirá, não só como um mecanismo para distribuição de encargos pelos Departamentos e pelas Coordenações de Área, como também como uma referência moral para o cumprimento das atividades inerentes à docência na Instituição;
- Foram apresentadas propostas de alteração na norma, mas todas foram rejeitadas por votação da plenária;
- Das Alterações apresentadas sobre a pontuação atribuída, somente foi aprovada a mudança da pontuação relativa à orientação de estágio, igualando a pontuação da EPTNM e da graduação;
- O plenário aprovou o texto completo da Norma para a Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG, por unanimidade, com 15 (quinze) votos favoráveis.

Das discussões apresentadas, constata-se que:

- Apesar de vários conselheiros apresentarem as dificuldades dos docentes no atingimento da meta proposta, a norma foi aprovada sem alterações substanciais;
- Fica evidenciada a concordância do Conselho quanto às especificidades do trabalho docente no ensino técnico, na medida em que, diferente das outras modalidades, o profissional que atua na educação profissional não possui necessariamente uma formação específica. Ao contrário do que ocorre no ensino regular, onde o professor é formado para lecionar uma disciplina, na Educação Profissional o docente se envolve, em geral, com uma área do conhecimento. Assim, temos professores que lecionam mecânica, elétrica, análise química, entre outras, e não professores de disciplinas (matemática, inglês, geografia, etc.). Isso tornam complexas as exigências e este fato suscitaria a necessidade de um aprofundamento e trabalho

diferenciado no campo da formação docente para a Educação Profissional. (Aranha, 2008, p. 141).

- Percebe-se uma posição por parte do Presidente do Conselho, de uma forte defesa da norma, como instrumento de “incentivo” aos docentes a buscarem atividades diversas à docência, corroborando a premissa de que existem novas diretrizes para a educação, aplicando-se medidas políticas e administrativas no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar. São medidas adotadas em nome da modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado, com o objetivo de “libertar a sociedade civil” do controle do Estado (privatização), promover a participação comunitária e centrar o ensino nos alunos e nas suas características específicas (cf. BARROSO, 2005).
- Ficou claro que os Encargos Docentes apresentaram um campo de disputa na referência do trabalho docente na instituição pesquisada, na medida em que houveram diversos debates relativos à valoração das atividades, demonstrando interesses diferenciados nas atividades de docência nos diversos grupos;
- Foi evidenciado um esforço em estabelecer uma referência única para as duas carreiras existentes na instituição;
- Ficou configurada uma tensão entre os grupos docentes da Educação Profissional e o grupo docente do Ensino Superior, na medida em que ficou evidenciado:
 - a. um estranhamento esses grupos,
 - b. a definição de diferentes status nas carreiras e
 - c. uma clara hierarquização entre as carreiras.

5.6 - Os Encargos Docentes aprovados

Encargo, de acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986), significa responsabilidade, incumbência, obrigação.

Na Lei 9394/96, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reserva o seu artigo para discriminar as incumbências dos docentes:

“Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.”

De acordo com o anexo ao Decreto Nº 94.664/1987, que trata do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, em seu Capítulo I enumera as atividades do Pessoal Docente:

“Art. 3º São consideradas atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior;

I - as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura;

II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

Art. 4º São consideradas atividades próprias do pessoal docente de 1º e 2º Graus:

I - as relacionadas, predominantemente, ao ensino, no âmbito das instituições de 1º e 2º Grau e as relacionadas à pesquisa, bem como as que estendam à comunidade atividades sob a forma de cursos e serviços especiais;

II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.”

No que se refere ao processo de trabalho docente, os encargos docentes são atribuições, responsabilidades e obrigações dos docentes, mas vão além das incumbências relacionadas na legislação apresentada. No caso específico da instituição pesquisada, em que são ministrados Ensino Médio integrado ao Ensino Profissional, Ensino Profissional, Ensino Superior e Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*, estão listadas abaixo algumas atividades inerentes à docência, a título de exemplo.

Atividades de Orientação

- Orientação de aluno de doutorado
- Coorientação de aluno de doutorado
- Orientação de aluno de mestrado
- Coorientação de aluno de mestrado
- Orientação de aluno de Iniciação Científica, Tecnológica ou outras similares
- Coorientação de aluno de Iniciação Científica, Tecnológica ou outras similares
- Orientação de aluno de estágio supervisionado de ensino superior
- Orientação de Trabalho de Final de Curso de graduação
- Orientação de Monitoria
- Orientação de aluno de estágio obrigatório profissional da EPTNM **

Atividades de Qualificação**Atividades de Qualificação Continuada**

- Estágio de Pós-Doutorado, com afastamento integral
- Estágio de Pós-Doutorado, com afastamento parcial
- Curso de mestrado ou doutorado, com afastamento integral
- Curso de mestrado ou doutorado, com afastamento parcial

Atividades de Qualificação Eventual

- Curso de pós-graduação *lato sensu* – Especialização (pontuação por curso)
- Curso de aperfeiçoamento na área de atuação com carga horária acima de 120 horas (pontuação por curso)
- Participação em eventos locais, regionais ou internacionais (pontuação por evento)
- Obtenção de créditos em disciplina isolada em Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* (pontuação por crédito)

Atividades de Pesquisa

- Coordenação de projeto de pesquisa com captação de recursos
- Participação em projeto de pesquisa com captação de recursos
- Coordenação de projeto de pesquisa sem captação de recursos
- Participação em projeto de pesquisa sem captação de recursos

- Coordenação de grupo de pesquisa certificado pela Instituição
- Participação em grupo de pesquisa certificado pela Instituição
- Coordenação de linha de pesquisa em Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*

Produção em Ciência, Tecnologia e Artes

- Publicação de artigo completo em periódico internacional, com corpo editorial, incluído no Qualis/CAPES
- Publicação de artigo completo em periódico nacional, com corpo editorial, incluído no Qualis/CAPES
- Publicação de artigo completo em periódico local, com corpo editorial, incluído no Qualis/CAPES
- Publicação de artigo completo em periódico internacional, com corpo editorial, não incluído no Qualis/CAPES
- Publicação de artigo completo em periódico nacional, com corpo editorial, não incluído no Qualis/CAPES
- Publicação de artigo completo em periódico local, com corpo editorial, não incluído no Qualis/CAPES
- Publicação ou organização de livro internacional
- Publicação ou organização de livro nacional
- Publicação de capítulo de livro internacional
- Publicação de capítulo de livro nacional
- Publicação de artigo completo em anais de eventos internacionais
- Publicação de artigo completo em anais de eventos nacionais
- Publicação de artigo completo em anais de eventos regionais ou locais
- Resenha em periódico internacional
- Resenha em periódico nacional
- Resenha em periódico local
- Publicação de textos em jornais ou em revistas
- Revisão de artigo para periódico internacional
- Revisão de artigo para periódico nacional
- Revisão de artigo para periódico local
- Revisão de trabalho em evento internacional
- Revisão de trabalho em evento nacional
- Revisão de trabalho em evento local

- Coordenação Geral de evento científico internacional
- Coordenação Geral de evento científico local
- Coordenação Geral de evento científico nacional
- Participação em comissão organizadora de eventos internacionais
- Participação em comissão organizadora de eventos locais
- Participação em comissão organizadora de eventos nacionais
- Participação em comissão científica de eventos internacionais
- Participação em comissão científica de eventos locais
- Participação em comissão científica de eventos nacionais
- Apresentação de trabalho em eventos internacionais
- Apresentação de trabalho em eventos nacionais
- Apresentação de trabalho em eventos locais
- Palestrante, conferencista ou participação em mesa redonda em eventos internacionais
- Palestrante, conferencista ou participação em mesa redonda em eventos nacionais
- Palestrante, conferencista ou participação em mesa redonda em eventos regionais ou locais
- Participação em comitê executivo ou consultivo de periódico nacional
- Participação em comitê executivo ou consultivo de periódico regional ou local
- Participação em comitê executivo ou consultivo de periódico internacional
- Participação em entidades científicas e culturais
- Editoria de livro
- Tradução de livro
- Tradução de capítulo de livro
- Editoria de periódico internacional
- Editoria de periódico nacional
- Editoria de periódico regional ou local
- Bolsista de produtividade em órgão oficial de fomento à pesquisa
- Prêmio internacional obtido
- Prêmio nacional obtido
- Prêmio regional ou local obtido
- Produção de patente
- Produção de software com registro de patente
- Produção de software sem registro de patente
- Produção de vídeo
- Produção de protótipo

- Produção de relatórios técnicos
- Design gráfico
- Ilustração
- Autoria de apostila ou material didático complementar, aprovados no Depto. ou Coord. de Área

Atividades de Extensão

- Coordenação de projeto de extensão com captação de recursos
- Coordenação de projeto de extensão sem captação de recursos
- Participação em conselhos e comitês de agências de fomento à extensão
- Participação em comissão editorial de editoras
- Coordenação de cursos de extensão de longa duração (carga horária acima de 120 horas)
- Coordenação de cursos de extensão de curta duração (carga horária inferior a 120 horas)
- Participação como docente em cursos de extensão
- Participação em projeto de extensão com captação de recursos
- Participação em projeto de extensão sem captação de recursos
- Coordenação Geral de eventos de esporte, lazer e cultura internacionais
- Coordenação Geral de eventos de esporte, lazer e cultura nacionais
- Coordenação Geral de eventos de esporte, lazer e cultura local ou regional
- Apresentação/promoção de eventos de esporte, lazer e cultura internacionais
- Apresentação/promoção de eventos de esporte, lazer e cultura nacionais
- Apresentação/promoção de eventos de esporte, lazer e cultura locais ou regionais
- Participação em comissão organizadora de eventos de esporte, lazer e cultura internacionais
- Participação em comissão organizadora de eventos de esporte, lazer e cultura nacionais
- Participação em comissão organizadora de eventos de esporte, lazer e cultura locais ou regionais
- Exposição internacional de obra de arte
- Exposição nacional de obra de arte
- Exposição local de obra de arte
- Apresentação/performance artística
- Curadoria

- Participação em comissão julgadora (prêmios em arte e/ou ciência e tecnologia) de órgãos oficiais.
- Participação em comissão de avaliação/reconhecimento de cursos de graduação de órgãos oficiais
- Assessoria, consultoria, perícia ou sindicância

Atividades Administrativas

- Diretoria Geral
- Vice-Diretoria
- Chefia de Gabinete
- Assessoria da Diretoria Geral
- Diretoria (Educação Profissional e Tecnológica, Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão e Desenvolvimento Comunitário, Planejamento e Gestão)
- Diretoria Adjunta (Educação Profissional e Tecnológica, Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão e Desenvolvimento Comunitário, Planejamento e Gestão)
- Coordenação Geral de Diretoria
- Diretoria de Unidade
- Diretoria Adjunta de Unidade
- Chefia do Departamento de Recursos de Informática
- Sub-Chefia do Departamento de Recursos de Informática
- Chefia de Departamento
- Sub-Chefia de Departamento
- Coordenação de Laboratório de Departamento/Área
- Coordenação de Curso
- Sub-Coordenação de Curso
- Coordenação de Eixo de Conteúdo
- Coordenação de Área
- Coordenação de Turno
- Coordenação de Programas de Estágio
- Presidência e Coordenação Geral de Comissão Permanente (CPPD, CIS, CPA, COPEVE, Eleições, Comissão Permanente de Iniciação Científica, etc.)
- Participação em Comissão Permanente (CPPD, CIS, CPA, COPEVE, Eleições, Comissão Permanente de Iniciação Científica, etc.)
- Coordenação de comissões institucionais externas ao CEFET-MG

- Participação em comissões institucionais externas ao CEFET-MG
- Membro titular de Conselhos Superiores (CEPE e CD)
- Membro suplente de Conselhos Superiores (CEPE e CD)
- Membro titular de Conselho Especializado (CEPT, CGRAD, CPPG, CEXT, etc.)
- Membro suplente de Conselho Especializado (CEPT, CGRAD, CPPG, CEXT, etc.)
- Membro titular de Congregação de Unidade
- Membro suplente de Congregação de Unidade
- Membro titular de Colegiado de Curso
- Membro suplente de Colegiado de Curso
- Representação sindical
- Outra atividade administrativa continuada

Atividade Administrativa Eventual

- Participação em banca examinadora de mestrado/doutorado
- Presidência de banca de concurso para quadro permanente
- Membro de banca de concurso para quadro permanente
- Presidência de banca de concurso para quadro temporário (professor substituto)
- Membro de banca de concurso para quadro temporário (professor substituto)
- Presidência de comissão temporária
- Membro de comissão temporária
- Participação em banca examinadora de trabalho de conclusão de curso
- Outra atividade administrativa eventual

Observando-se a norma que está apresentada no anexo I, de onde foram extraídas as atividades relacionadas acima, percebe-se claramente a imposição de um artefato normativo para a intensificação do trabalho docente, corroborando Dal Rosso: a intensificação do trabalho se firma nos processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CEFET-MG

O quadro analítico abaixo apresentado objetiva relacionar os aspectos conceituais estruturantes desse estudo com os dados levantados, a partir da retomada do Ciclo de Políticas Públicas apresentado no Capítulo III e considerando o histórico dos Encargos docentes apresentado no Capítulo V.

Quadro 8 – Identificação Fases do Ciclo de Políticas Públicas no CEFET-MG

Fase do Ciclo	Análise
Agenda	O Tema Encargos Didáticos entra definitivamente para a Agenda do CEFET-MG a partir da constituição pela Diretoria Geral da "Comissão de atribuição de encargos didáticos e acadêmicos" em 29 de outubro de 2004.
Formulação	A formulação da Norma de Encargos Acadêmicos é debatida nas instâncias do CEFET-MG no período de 2004 a 2011
Tomada de Decisão	Acontece na aprovação da Norma em 31 de março de 2011, quando se dá a sua aprovação pelo CEPE -Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do CEFET-MG
Implementação	Acontece a partir da aprovação, através da divulgação da norma e dos atos administrativos de execução, regulação e controle das atividades docentes.
Avaliação	Apesar do Art. 2 da norma determinar a revisão depois de 1 ano, ainda não aconteceu.

Fonte: Elaboração própria

Considerando-se que o foco desse trabalho é a fase de Implementação, são apresentados, a seguir, alguns dados encontrados nos Relatórios de Gestão do CEFET-MG, num documento denominado **CEFET-MG em Números**, disponível na página da WEB da instituição, analisando-se o período de 2012 a 2016, fase em que a norma foi implementada.

6.1 - A implementação dos Encargos Docentes do CEFET- MG

Para efeitos desta análise, vale relembrar que foi eleito como conceito de política pública a intenção do poder público (Estado/governo) em planejar, influenciar e dirigir o comportamento da sociedade, por meio de ações (decisões e execuções) e mecanismos de controle, pela fixação de normas de conduta por meio de atos normativos e pela aplicação de sanções. De forma muito simplificada, podemos afirmar que a constituição de uma política pública consiste num conjunto de procedimentos formais e informais, visíveis e invisíveis, resultantes das relações de força e poder, ora por coerção normativa, ora por tratativas e negociações políticas, algumas delas de bastidores.

Uma política não se opera de forma monolítica, mas por meio de um processo, que demanda um conjunto de ações administrativas e tomadas de decisões no âmbito de uma agenda política de governo. O ciclo de vida de uma política possui distintas etapas, que muitas vezes se mesclam (HAM & HILL, 1993). No âmbito das políticas regulatórias para o Sistema Federal de Ensino não é diferente.

A respeito da política pública de regulação do trabalho docente, sob a ótica do *forward mapping*, o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se tornar mais complexas.

Neste contexto, são apresentadas a seguir alguns indicadores de Intensificação do Trabalho docente, tomando como eixo de análise as principais atribuições da Instituição, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Os indicadores relacionados foram obtidos a partir de documentos disponibilizados pelo CEFET-MG em seu *site* institucional, denominados Relatórios de Gestão e CEFET em números. O período escolhido – 2012 a 2016 - foram os cinco anos posteriores à implantação da Norma para a Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG, do ano de 2011.

Tabela 1 – Indicadores Numéricos

Indicador	2012	2013	2014	2015	2016
Matrículas	15.333	11.418	11.821	12.346	12.981
Professores	990	1.041	1.246	1.224	1.177
Técnico Administrativos	530	505	550	679	710
Cursos	73	72	120	128	129

Fonte: CEFET-MG em Números

Número de Matrículas

Fica evidente uma queda no número de matrículas de 2012 para 2013, necessitando de uma análise dos dados em caráter histórico e contextual, de acordo com o Relatório de Gestão de 2013. Na perspectiva de sua evolução temporal, é importante salientar que, para o ano escolar 2012, foi implementada uma redução na quantidade de vagas disponíveis, visando reduzir o número de alunos por sala de aula, especialmente nas turmas de 1ª série dos cursos ofertados na forma Integrada. Tal redução atendia a duas necessidades: uma pontual, devido à elevação de retenção, em várias unidades e cursos, de alunos na primeira série, o que ocasionou um acréscimo excessivo de alunos repetentes a somarem-se aos alunos ingressantes; e outra mais estrutural, o tamanho das salas de aulas disponíveis nos prédios escolares das unidades, de acordo.

Na perspectiva contextual, é imprescindível ressaltar que o ano escolar 2012 foi atípico e conturbado pela paralisação nacional dos docentes da rede federal. Esta informação torna-se importante, na medida em que, especialmente para ingressantes nas

primeiras séries ou módulos, esse descompasso historicamente resulta na desistência do ingresso nos cursos ofertados pelo CEFET-MG.

No período de 2013 a 2016 a variação é pequena, observando-se pequenas alterações.

Número de Professores

Observa-se um sensível aumento no número de professores de 2012 a 2014, porem é visível uma queda em 2015 e 2016.

Numero de cursos

Os cursos tiveram um aumento de quase 80% (oitenta por cento) no período apresentado. Pelos Relatórios de Gestão pesquisados, de 2013 para 2014 houve um aumento considerável devido à mudança na forma de computar os cursos: passou-se a considerar como distintos os cursos que funcionam em cidades diferentes e também os de modalidades diferentes (Integrado, PROEJA, Concomitância Externa e Subsequente).

Além de 2014, ainda houve um acréscimo no numero de cursos.

Tabela 2 - Cursos Oferecidos

Curso	2012	2013	2014	2015	2016
Ensino Técnico	42	42	90	93	93
Graduação	18	16	16	19	19
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	6	6	6	6	6
Mestrado	7	7	7	8	9
Doutorado		1	1	2	2
Total	73	72	120	128	129

Fonte: CEFET-MG em Números

Houve um considerável aumento nos cursos técnicos, na graduação, no mestrado e no doutorado.

Tabela 3 – Números de Pesquisa

Bolsas	2012	2013	2014	2015	2016
PIBIC FAPEMIG	80	80	75	80	81
PIBIC CNPq	31	31	30	30	35
PIBIT CNPq	40	35	32	32	29
Mestrado Fapemig	14	14	15	16	12
Mestrado CNPq	2	1	02	2	2
Mestrado Capes		77	77	69	79
Doutorado Capes		4	8	12	12
Doutorado Fapemig		2	1	4	4
BIC Jr. Fapemig	180	180	180	180	177
Novo Prodoutoral Capes			2	2	2
PNPD/CAPES			1	6	4
Mestrado CEFET	59	59	56	79	81
Doutorado CEFET				5	5
Demanda Universal	09	09			
PIBIC				10	10
Total	415	492	479	527	533

Fonte: CEFET-MG em Números

Tabela 4 – Numero de Publicações

Indicador	2012	2013	2014	2015	2016
Artigos publicados em periódicos	309	110	208	364	160
Trabalhos completos publicados em anais	328	226	458	539	456
Livros publicados	12	10	54	125	60
Capítulos de livros	35	21	10	361	14
Textos em jornais ou revistas			17	132	20
Total	684	367	747	1521	710

Fonte: CEFET-MG em Números

Tabela 5 – Números da Extensão

Indicador	2012	2013	2014	2015	2016
Cursos	15	22	20	29	35
Projetos Sociais	12	13	12	15	23
Programas	6	6			
Apoio Técnico-Pedagógico	4	2	1	6	9
Pesquisa aplicada	8	10	7	20	19
Prestação de serviços e cooperação técnica	5	2	1	8	8
Projetos incubados	4	7	10	13	25
Eventos	86	38		24	63
Bolsas de extensão pagas				918	747
Público beneficiado	28030	19169	69739	324930	314894

Fonte: CEFET-MG em Números

A partir de uma análise dos dados apresentados, constata-se que apesar do número de professores ter tido um pequeno aumento em alguns anos, tendo um decréscimo de 2015 para 2016:

- Houve um aumento considerável no número de cursos oferecidos, evidenciando um esforço dos professores em aumentar a oferta de cursos em todos os níveis, inclusive com implantação de novos mestrados e doutorados. A implantação de novos cursos segue uma rígida regulamentação, exigindo conhecimentos das leis e normas que regem esse tema.
- O número de bolsas de pesquisa, iniciação científica e outros tipos também aumentou bastante, inclusive de BIC-Jr que é a bolsa de pesquisa do Ensino Técnico. Isso demonstra mais um tipo de intensificação do trabalho docente, pois envolve a criação e elaboração de um projeto de pesquisa, seleção e orientação de bolsistas, além do acompanhamento das atividades e dos infindáveis relatórios a serem apresentados aos órgãos provedores.
- Com relação ao número de publicações os dados demonstram que ocorreu pouca variação de um ano para outro, nas diversas modalidades. É um dado preocupante, considerando-se o projeto de transformação de Universidade Tecnológica e as avaliações externas dos órgãos de controle governamentais;
- Já nos números da extensão denota-se um exponencial aumento do público atendido, um grande aumento de projetos incubados, uma maior promoção de eventos e de projetos sociais. Outro dado que corrobora a intensificação do trabalho docente, levando-se em conta todo o dispêndio de energia para a criação e elaboração de projetos, acompanhamento de projetos e bolsistas, acompanhamento das empresas incubadas, tudo demonstrando a reestruturação do trabalho docente, alterando sua natureza e definição.

Retomando as perguntas relacionadas para a pesquisa documental aqui apresentada, tem-se a considerar que:

Pergunta 1: A formulação da política apresenta objetivos, metas e direção clara?

Nos documentos investigados, não ficaram claros os objetivos, metas e direção da Norma para a Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG.

Pergunta 2: Os recursos necessários para sua implementação foram considerados no momento da formulação/implementação?

Não foram observados nos documentos pesquisados alocação de recursos para a implementação, apenas a formulação da política.

Pergunta 3: O processo de construção da estratégia de implementação é claro? Em especial quanto à divisão de atribuições e atividades? Exige mudança organizacional?

Como a instituição está passando por um processo de reestruturação do seu modelo organizacional, considera-se que a norma estudada foi concebida como um meio para se atingir o objetivo de transformação em Universidade Tecnológica.

Pergunta 4: Os atores que estão envolvidos na implementação estão de acordo e compreendem a política traçada?

Não ficou evidenciado nesta investigação a compreensão dos atores envolvidos. O que se percebe é que não são todos os departamentos/coordenações que obedecem à norma, o que demonstra falta de conhecimento da norma ou estratégia de resistência por parte dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se uma tarefa complexa realizar considerações conclusivas de um processo que está em curso, na medida em que, na investigação aqui apresentada, existe um forte envolvimento pessoal da autora no movimento de implementação das Normas reguladoras do trabalho docente na instituição pesquisada. Apresenta-se algumas questões que emergiram dos estudos e pesquisa desta tese, elucidando e relacionando alguns pontos e traçando caminhos para novas pesquisas. A partir disso, enumera-se algumas considerações que se interagem e inter-relacionam entre si:

1. Ficou claro que os Encargos Docentes apresentaram um campo de disputa na referência do trabalho docente na instituição pesquisada, na medida em que houveram diversos debates relativos à valoração das atividades, demonstrando interesses diferenciados nas atividades de docência nos diversos grupos;
2. Foi evidenciado um esforço em estabelecer uma referência única para as duas carreiras existentes na instituição: a carreira do Ensino Superior e a carreira de EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica;
3. Os Encargos Docentes revelaram-se uma matriz norteadora de investimento de ações e políticas no interior da instituição, na medida em que evidencia as necessidades docentes nas diferentes carreiras e, portanto, argumento claro para definição de ações nas instâncias do MEC – (SESU ou SENTEC) e considerando-se, fortemente, o processo de transformação institucional em Universidade Tecnológica;
4. Ficou configurada uma tensão entre os grupos docentes da EBTT o grupo docente do Ensino Superior, na medida em que ficou evidenciado: i) um estranhamento esses grupos, ii) a definição de diferentes status nas carreiras e iii) uma clara hierarquização entre as carreiras;

Assim, a implementação sendo percebida como a capacidade de realizar as consequências previstas numa política uma vez cumpridas as condições iniciais, pode-se inferir que houveram omissões na formulação da política, uma vez que não se observa, na pesquisa documental, previsão de consequências (o que acontece com o docente que não conseguir atingir o limite mínimo de pontos? Qual será o órgão/departamento responsável por monitorar a aplicação e a implementação das normas? O que acontece com o departamento que não implantou as normas?) nem ficou evidenciado qualquer tipo de condição inicial para a implementação das normas.

O que se percebe é que a implementação das normas tem um caráter político e regulatório seguramente ancorado na concessão das solicitações advindas dos departamentos e cursos, tais como vagas para concursos, distribuição de verbas para laboratórios e materiais, enfim, participação, envolvimento e concessão dos dirigentes com os docentes que seguem as normas.

Nesse contexto, fica bastante evidenciado a emergência de uma nova organização do trabalho escolar, que reflete um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais. Uma característica das reformas educacionais é a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares. A descentralização é acompanhada de processos de padronização dos procedimentos administrativos e pedagógicos, que podem ser compreendidos como meios para garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento educacional e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas.

Barroso (2003) afirma que a configuração dos sistemas educativos é alterada nos seus aspectos físicos e organizacionais, sob critérios de produtividade e excelência, expressando uma regulação que, embora dirigida à instituição pública e estatal, encontra-se fortemente ancorada no mercado, no caso específico da Educação Profissional, isso fica ainda mais visível. A noção de justiça social vê-se mesclada e confundida com os princípios de eficácia, que passam a orientar as políticas públicas, não somente as educacionais, como fica evidenciado com as reformas políticas em curso no Brasil.

Uma evidência altamente notável nos documentos pesquisados, notadamente no texto e nas tabelas de norma (Anexo 1), é que os docentes ficaram compelidos a dominar práticas e saberes que antes não eram exigidos para o exercício de suas funções e, muitas

vezes, recebem tais exigências como resultados do avanço da autonomia e da democratização da escola da escola e de seu trabalho. Assim, o trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, a produção intelectual e acadêmica, atividades administrativas, atividades de extensão, dentre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Trata-se de uma situação que contribui ainda para desvalorizar a atividade educativa

A abordagem e análise de políticas públicas por fases, em suas possibilidades e limites apresentados no Capítulo III, mostra-se hábil como ferramenta de recorte, pelo menos temporal, neste caso. Porém, apresentou uma forte limitação na análise da implementação, pois desde o início não ficaram evidenciadas as respostas às perguntas da pesquisa, ou seja, na formulação da norma não foram apresentados objetivos, metas e direção; não foram considerados os recursos, estratégias, distribuição de atribuições e atividades necessários para a implementação, tampouco os docentes que estão envolvidos na implementação estão de acordo e compreendem a política traçada.

Com relação às mudanças organizacionais necessárias para implementação das normas, nota-se que a intenção e o esforço na transformação do CEFET-MG em Universidade Tecnológica correspondem à estratégica política norteadora das ações de regulação docente, de expansão dos cursos de ensino superior e da criação de novos cursos, assim como o incremento de atividades de extensão e de pesquisa, identificados nos documentos do CEFET-MG em números, evidenciados nas tabelas do Capítulo VI.

Outro ponto fulcral apresentado no capítulo I deste trabalho, funda-se sobre a carreira docente na Rede Federal de Educação Tecnológica. Foram apresentadas duas carreiras: a do Ensino Superior e a EBTT. Entretanto, as vagas liberadas pelo governo federal para os IFETs e CEFETs, tem sido, exclusivamente para a carreira de EBTT. Ora, as exigências para os concursos públicos tornaram-se parecidas, exigindo um alto grau de capacitação e escolaridade para os candidatos, mas as carreiras são distintas e as atribuições semelhantes, visto que irão lecionar no Ensino Superior e as exigências de produtividade são semelhantes.

As exigências apresentadas aos profissionais da educação nesse contexto de nova regulação educativa parecem pressupor maior responsabilização dos trabalhadores,

demandando maior autonomia (ou submissão) destes, capacidade de resolver localmente os problemas encontrados, refletir sobre a sua realidade e trabalhar de forma coletiva e cooperativa.

No caso brasileiro essas demandas chegam às escolas embaladas pela necessidade de implantação da gestão democrática nas escolas públicas, conquista obtida no plano legal a partir da Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96. Apesar de representar uma conquista dos movimentos sociais, a democratização da gestão escolar, com todas as controvérsias a respeito, tem implicado maiores exigências para os docentes. A LDB n. 9.394/96, nos seus artigos 12, 13 e 14, dispõe sobre as competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes e, ainda, sobre a gestão democrática, reforçando tais tendências e demonstrando que no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas que ele contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções. Assim, podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes.

A regulação do trabalho docente através da implementação das normas para os encargos docentes do CEFET-MG apresentada nesse estudo, evidencia que tal norma intensificou fortemente o trabalho docente, demonstrando, a rigor, que a regulação do trabalho intensificou a atividade dos professores da instituição.

Em suma, o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

AGUILAR VILLANUEVA, L.F. (1992). *La hechura de las políticas*. México: Porrúa, 1992.

AGUILAR VILLANUEVA, L.F. *El estudio de las políticas públicas*. México: Porrúa, 1992.

AGUILAR VILLANUEVA, L.F. *La implementación de las políticas*. México: Porrúa, 1993.

AGUILAR, L.E. (2013). *A política pública educacional sob a ótica da análise satisfatória – ensaios*. Campinas/SP: Edições Leitura Crítica, 192 p.

ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 2000. - (Coleção primeiros passos; 171) 4ª reimpressão da 6ª edição de 1986.

APPLE, M. W. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1989. 218 p.

AUGUSTO, M.H. *A Valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no plano nacional de educação?* Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set.-dez., 2015

ARANHA, A.V.S. *Formação docente para a educação profissional: especificidades da área de saúde*. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 131-148, 2008.

BACCIN, E. V.; SHIROMA, E. O. *A intensificação e precarização do trabalho docente nos institutos federais*. Revista Pedagógica. Chapecó, v. 18, n. 39, p. 129-150, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3619>

BAPTISTA, T. W. F.; REZENDE, M. (2011) *A ideia de ciclo na análise de políticas públicas*. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. *Caminhos para análise das políticas de saúde*. p.138-172.

BARROSO, J. *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92. 2005.

BARROSO, J. *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Fundação Manuel Leão, Lisboa, 2011.

BASSO, Itacy Salgado. *Significado e sentido do trabalho docente*. Cad. CEDES, Campinas , v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>.

BOBBIO, N. (2007). *Estado, governo, sociedade; para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BOLIVAR, A. *El lugar de lá escuela en politica regulativa actual: para além de la reestructuración e da descentralización*. Madrid: La Muralla, 2012.

BRASIL, *Decreto nº 94.664/87*, de 23 de julho de 1987, Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.

BRASIL, *Lei Nº 11.784*, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei no 11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987, do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal; institui sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, 2008.

_____.*Lei Nº 12.772*, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação e dá outras providências. Brasília, 2012.

_____.*Lei Nº 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

_____. *Decreto No 94.664*, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.

BURNIER, Suzana et al . *Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , v. 12, n. 35, p. 343-358, Aug. 2007.

CATTANI, Antônio David. *Trabalho e autonomia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS – CEFET-MG, *RESOLUÇÃO CEPE-16/11*, de 31 de março de 2011.

CORAGGIO, J. L. *Propostas do Bando Mundial para a educação : sentido oculto ou problemas de concepção?* In DE TOMMASI, L.; WARDE M. J. ; HADDAD, S. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.

DAL ROSSO, S. *Mais Trabalho! a intensidade do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo : Boitempo, 2008. 206 p.

DALE, Roger (2001). *Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação*. Educação, Sociedade & Cultura, 16, 133-169.

DALE, Roger (2008) —*Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação*. Revista Lusófona de Educação, 11, 13-30.

DUARTE, A.M.C. *Intensificação do trabalho docente*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria Helena. *Trabalho docente: configurações atuais e concepções*. Educação e Fronteiras: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, v. 2, n. 3, jan./jun. 2008.

ESPÍNDOLA, A.A. *A Política da Regulação no Sistema Federal de Ensino Superior Brasileiro: Uma Matriz de Análise*. Tese de Doutorado: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2014.

FREITAS, H.C.L. *A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. *Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1995.

HOWLETT, M.; RAMESH, M. (2003) *Studying public policy: policy cycles and policy subsystems*. Donnmills: Oxford University Press.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M. A.; FERREIRA, M. O. V. *Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 37, p. 123-138, 2003.

HYPOLITO, A.M. *Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente*. Revista Educação: Teoria e Prática – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. *O ensino médio no plano nacional de educação .2011- 2020: superando a década perdida?* Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul., set 2010.

KURZ, Robert. *A origem destrutiva do capitalismo: modernidade econômica encontra suas origens no armamentismo militar*. Folha de São Paulo. 30.3.1997, p.3 c.5.

LAGO, X.M.M. “Vellos” enfoques e “novas” Direccións na análise da implementación de políticas públicas. In: *Dirección Pública Professional. Lecturas para Xestionar a Era da Gobernanza*”. Escola Galega de Administración Pública: Santiago de Compostela, 2009.

LESSARD, C. E TARDIF, M. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 317p.

LIMA FILHO, D.L. *A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs*. Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 349-380, jul./dez. 2005

LINDBLOM, C. E. (1980). *The policy making process*. New Jersey: Prentice-Hall.

LÜDKE, M.; BOING, L. *O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 número*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007.

MARON, N.M.W.; LIMA FILHO, D.L. *A formação de professores e gestores como ação estruturante do PROEJA*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 3., 2009, Curitiba. Anais ... Curitiba: UTFPR, 2009. v. 1. p. 1-13.

MARTINS, A.M. (2011). *Política e Gestão da Educação Básica: aspectos teóricos e metodológicos*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 379-393, maio/ago. 2011. n.1, 1º sem, 1997.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MELO, S.D.G. *Trabalho docente na educação profissional*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, D. A. (2004). *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89.

OLIVEIRA, D. A. *O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização*. Retratos da escola, Brasília. v. 2, n. 2/3, p. 29-40, jan. dez. 2008.

OLIVEIRA, D. A. *Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p.753-776, Out. 2005.

OLIVEIRA, D. A.(2010). *Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil*. Educ. rev., Curitiba/PR..

OLIVEIRA, D.A. (2011). *Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano*. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 99.

OLIVEIRA, D.A. (2003). *As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente*. In: OLIVEIRA, D.A.(org). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade.(2011). *Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes*. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92.

POPKEWITZ, T.S. (2008). *Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes*. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O Ofício de Professor*. São Paulo, SP: Editora Vozes. P.234-254.

PRESSMAN, Jeffrey; WILDAVSKY, Aaron. *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland*. 3.ed. California, E.U.A.: University of California Press, 1984.

RODRIGUES FILHO, J.A.F. *Trabalho Docente no Ensino Superior: Uma Análise das Políticas Retributórias e seus Efeitos*. Tese de Doutorado: Faculdade Educação, UNICAMP, 2015.

SARAVIA, E. *Introdução à teoria da política pública*. in: *Políticas públicas*; coletânea / Organizadores: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi. – Brasília: ENAP, 2006.

Shiroma, Eneida Oto, Lima Filho, Domingos Leite, *TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E NO PROEJA*. Educação & Sociedade, 2011, 32 (Julio-Septiembre) : [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87320975007>> ISSN 0101-7330

TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOENING, J. C. *Política pública y acción pública*. In: *Gestión y Política Pública*, v.6,

ANEXO 1

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

RESOLUÇÃO CEPE-16/11, de 31 de março de 2011.

Aprova Norma para a Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, no uso das atribuições legais e regimentais que lhe são conferidas, considerando o que consta do

[Processo 23062.000620/05-15](#), o disposto no [Decreto nº 94.664/87](#), na Portaria MEC

475/87 e no [Decreto nº 5.773/06](#) e, ainda, o que foi decidido na [62ª Reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, realizada em 31 de março de 2011](#),

RESOLVE:

Art. 1º – Aprovar a Norma para Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG, anexa e parte integrante desta Resolução.

Art. 2º – Determinar que os anexos I a VI da Norma para a Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG sejam revistos após 1 (um) ano de sua aplicação.

Art. 3º – Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Prof. Flávio Antônio dos Santos
Presidente do Conselho de
Ensino, Pesquisa e Extensão

Norma para a Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG
Aprovada pela Resolução CEPE-16/11, de 31 de março de 2011

CAPÍTULO I – DOS OBJETIVOS

Art. 1º – A Norma para Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos tem a finalidade exclusiva de estabelecer critérios e procedimentos para a alocação e avaliação de atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como de atividades e exercício de funções administrativas inerentes à vida institucional para todos os docentes do CEFET-MG.

CAPÍTULO II – DOS PRINCÍPIOS

Art. 2º – Os princípios que norteiam a presente norma são:

- I – a não distinção do docente por carreira e por nível de ensino em que o docente atue na Instituição;
- II – a realização das atividades-fim com prevalência sobre as atividades-meio;
- III – a avaliação do trabalho docente aferida através de um instrumento e de um sistema de mensuração únicos, independentemente da carreira ou dos níveis de atuação do docente;
- IV – a valorização das atividades do docente realizada segundo a sua relevância institucional;
- V – a avaliação do trabalho docente realizada a cada ano letivo, de modo a minimizar quaisquer sazonalidades.

CAPÍTULO III – DAS DEFINIÇÕES E DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 3º – Encargo Didático do docente é o somatório do número de aulas efetivamente ministradas nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de Graduação e de Pós-Graduação stricto sensu do CEFET-MG. (Inclusive aulas ministradas no Curso Pró-Técnico, como consta na [Resolução CD-018/13, de 4 de junho de 2013](#)).

§ 1º – Não serão contabilizadas como Encargo Didático, as aulas ministradas em cursos em que o docente receba contrapartida financeira.

§ 2º – O Encargo Didático do docente será expresso em hora-aula/semana.

Art. 4º – Encargo Acadêmico é o somatório do Encargo Didático do docente e dos correspondentes às atividades de qualificação docente,

orientação de alunos, pesquisa, extensão, administração e a outras atividades.

CAPÍTULO IV – DOS ENCARGOS DIDÁTICOS

Art. 5º – O Encargo Didático do docente deverá ser de, no mínimo, 8 (oito) horas aulas/semana, independentemente do regime de trabalho e calculado por meio da média anual.

§ 1º – O docente que lecionar nos cursos de pós-graduação stricto sensu deve adicionalmente ministrar, em concomitância, aulas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio ou na Graduação.

§ 2º – O Diretor-geral, o Vice-Diretor, o Chefe de Gabinete, os Diretores de Pesquisa e Pós-Graduação, de Graduação, de Educação Profissional e Tecnológica, de Extensão e Desenvolvimento Comunitário, de Planejamento e Gestão e de Unidades, durante o período de exercício, estão isentos de encargos didáticos.

§ 3º – Os assessores da Diretoria Geral, os adjuntos das Diretorias de Pesquisa e Pós-Graduação, de Graduação, de Educação Profissional e Tecnológica, de Extensão e Desenvolvimento Comunitário, de Planejamento e Gestão e os adjuntos das Diretorias de Unidades podem cumprir 6 (seis) horas-aulas/semana, calculadas por meio da média anual.

§ 4º – Os Chefes de Departamentos, os Coordenadores de Área e os Coordenadores de Curso podem cumprir 6 (seis) horas-aulas/semana, calculadas por meio da média anual.

§ 5º – Os Coordenadores Gerais, vinculados às Diretorias de Pesquisa e Pós-Graduação, de Graduação, de Educação Profissional e Tecnológica, de Extensão e Desenvolvimento Comunitário e de Planejamento e Gestão, podem cumprir 6 (seis) horas-aulas/semana, calculadas por meio da média anual.

§ 6º – No interesse da Instituição, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão poderá autorizar o regime excepcional de redução do limite mínimo de que trata o caput deste artigo, para o caso de docentes em exercício de outras funções.

Art. 6º – A distribuição dos Encargos Didáticos por docente deverá ser aprovada pela Assembléia de Departamento/Coordenação de Área.

§ 1º – Os Encargos Didáticos, aprovados na referida Assembléia, deverão constar no Plano de Trabalho do docente, conforme o parágrafo 1º do art.11.

§ 2º – A distribuição dos Encargos Didáticos atenderá aos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de Graduação e de Pós-Graduação stricto sensu da Instituição, prioritariamente, sobre os cursos de Extensão, observado o disposto no parágrafo 1º do art. 3º.

CAPITULO V – DOS ENCARGOS ACADÊMICOS

Art. 7º – O Encargo Acadêmico do docente será expresso em pontos.

§ 1º – A pontuação total anual do docente deve ser de, no mínimo, 1.440 (um mil, quatrocentos e quarenta) pontos, para os regimes de trabalho de Dedicção Exclusiva e de 40 horas semanais, e de, no mínimo, 720 (setecentos e vinte) pontos, para o regime de trabalho de 20 horas semanais.

§ 2º – As Atividades Acadêmicas e respectivas pontuações encontram-se listadas nos Anexos I a VI, integrantes desta Norma.

Art. 8º – As Atividades Acadêmicas podem ser desenvolvidas de maneira continuada ou eventual.

§ 1º – As Atividades Acadêmicas desenvolvidas de maneira continuada serão pontuadas com base nos valores estabelecidos nos Anexos II a VI, multiplicados pelo número de meses ou semestres, conforme o caso, de sua realização.

§ 2º – As Atividades Acadêmicas desenvolvidas de maneira eventual serão pontuadas com base nos valores estabelecidos nos Anexos II a VI, para cada atividade realizada.

§ 3º – As atividades de ensino relacionadas à orientação de alunos serão pontuadas com base nos valores estabelecidos no Anexo I, multiplicados pelo número de meses de efetiva orientação, para cada aluno orientado.

Art. 9º – Para fins de quantificação dos Encargos Didáticos nos Encargos Acadêmicos do docente, conforme artigos 3º e 4º, será utilizado o seguinte fator de conversão de hora-aula para ponto: 1 (uma) hora-aula/semana corresponde a 36 (trinta e seis) pontos por semestre letivo.

§ 1º – Essa equivalência contempla a necessidade do docente para planejar, preparar, conduzir e realizar as atividades didáticas inerentes

ao bom andamento dos cursos, incluindo-se atendimento a alunos e participação obrigatória nas reuniões do Departamento, da Coordenação de Área a que pertença, ou onde exerça efetivamente a docência, convocadas na forma regimental.

Art. 10 – O docente deverá, necessariamente, exercer, além dos seus encargos didáticos, outras atividades acadêmicas dentre as relacionadas nos Anexos I a VI, de modo a totalizar, no mínimo:

I – 144 (cento e quarenta e quatro) pontos anuais, para os regimes de trabalho de

Dedicação Exclusiva e de 40 horas semanais;

II – 72 (setenta e dois) pontos anuais, para o regime de trabalho de 20 horas semanais.

Art. 11 – À Assembleia de Departamento ou Coordenação de Área compete aprovar o Plano de Trabalho do docente.

§ 1º – O Plano de Trabalho do docente é o planejamento de todas as atividades acadêmicas que o docente se propõe a desenvolver no ano letivo.

§ 2º – Até 30 (trinta) dias antes do encerramento de cada ano letivo, o docente deverá encaminhar ao respectivo Departamento ou à respectiva Coordenação de Área, o seu Plano de Trabalho, declarando sua proposição ou projeção de trabalho, em termos de Encargos Acadêmicos, para o ano letivo seguinte.

CAPÍTULO VI – DAS ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS

Art. 12 – As Atividades Administrativas, relacionadas no Anexo VI desta Norma, poderão ser incluídas como parte do Encargo Acadêmico do docente, durante o período de exercício da atividade.

Parágrafo único – Não poderão ser computadas como Encargos Acadêmicos aquelas atividades que sejam atribuições inerentes ao exercício do cargo ou função administrativa, incluindo a participação em órgãos colegiados e em outras atividades de representação institucional.

CAPÍTULO VII – DAS ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO

Art. 13 – As atividades de Pesquisa, de Extensão não remunerada, de representação do CEFET-MG em órgãos oficiais externos ou em entidades de classe, bem como a produção em ciência, tecnologia e artes, entre outras, poderão ser computadas como parte do Encargo Acadêmico do docente, em conformidade com o estabelecido nos Anexos II, III, IV e V desta Norma.

CAPÍTULO VIII – DA AVALIAÇÃO

Art. 14 – O Relatório Anual de Atividades será avaliado pela Assembleia de Departamento ou Coordenação de Área.

Art. 15 – Até 30 (trinta) dias após o início do ano letivo subsequente ao período avaliado, o docente deverá apresentar ao Chefe de Departamento ou ao Coordenador de Área, relatório, devidamente fundamentado, circunstanciado e comprovado, sobre o cumprimento dos encargos que foram previamente estabelecidos nos Planos de Trabalho referentes ao período sob avaliação.

Parágrafo único – A data limite para apresentação do Relatório Anual de Atividades constará no Calendário Escolar.

Art. 16 – O docente que, eventualmente, não cumprir o disposto nos artigos 5º, 7º e 10, deverá ter sua situação devidamente analisada na Assembleia do Departamento ou da Coordenação de Área, que deliberará sobre o caso específico apresentado.

Parágrafo único – Da decisão da Assembleia de Departamento ou da Coordenação de Área caberá recurso ao órgão colegiado superior.

CAPÍTULO IX – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 17 – Por solicitação do interessado, do Departamento ou da Coordenação de Área, outras atividades não relacionadas nos Anexos constantes desta Norma poderão ser incluídas como Encargos Acadêmicos, após análise e aprovação do Conselho Especializado pertinente.

Art. 18 – O Chefe do Departamento ou Coordenador de Área deverá encaminhar à Diretoria de Unidade e à Diretoria-Geral da Instituição, relatório consolidado dos Encargos Acadêmicos do Departamento ou da Coordenação de Área, em até 60 (sessenta) dias após o início do ano letivo subsequente ao período avaliado.

Art. 19 – O CEFET-MG deverá elaborar e disponibilizar sistema informatizado para atender a presente Norma.

Art. 20 – Esta Norma não poderá ser utilizada para fins de avaliação para progressão na carreira.

Art. 21 – Casos omissos ou não enquadrados nas disposições acima deverão ser deliberados, em primeira instância, pela Assembleia do Departamento ou da Coordenação de Área e, posteriormente, encaminhados para apreciação pelo Conselho Especializado pertinente.

Art. 22 – Esta resolução entra em vigor no início do ano letivo seguinte à data de aprovação, revogando-se as disposições em contrário.

Prof. Flávio Antônio dos Santos
Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ANEXO I – Atividades de Orientação

Atividade de Orientação	Pontos (por aluno/mês)
Orientação de aluno de doutorado	25
Coorientação de aluno de doutorado	15
Orientação de aluno de mestrado	15
Coorientação de aluno de mestrado	10
Orientação de aluno de Iniciação Científica, Tecnológica ou outras similares	10
Coorientação de aluno de Iniciação Científica, Tecnológica ou outras similares	5
Orientação de aluno de estágio supervisionado de ensino superior *	3
Orientação de Trabalho de Final de Curso de graduação	8
Orientação de Monitoria	5
Orientação de aluno de estágio obrigatório profissional da EPTNM **	3
Outra atividade de orientação	Em conformidade com o art. 17

* limite de ** limite de 12 (doze) alunos por semestre 5 (cinco) alunos por semestre

ANEXO II – Atividades de Qualificação

Atividades de Qualificação Continuada	Pontos (por semestre)
Estágio de Pós-Doutorado, com afastamento integral	720
Estágio de Pós-Doutorado, com afastamento parcial	360
Curso de mestrado ou doutorado, com afastamento integral	720
Curso de mestrado ou doutorado, com afastamento parcial	360
Atividades de Qualificação Eventual	Pontos (por unidade)
Curso de pós-graduação lato sensu – Especialização (pontuação por curso)	100
Curso de aperfeiçoamento na área de atuação com carga horária acima de 120 horas (pontuação por curso)	60
Participação em eventos locais, regionais ou internacionais (pontuação por evento)	20

Obtenção de créditos em disciplina isolada em Programa de Pós-Graduação stricto sensu (pontuação por crédito)	10
Outra atividade de qualificação	Em conformidade com o art. 17

ANEXO III – Atividades de Pesquisa

Atividades de Pesquisa	Pontos (por semestre)
Coordenação de projeto de pesquisa com captação de recursos	100
Participação em projeto de pesquisa com captação de recursos	50
Coordenação de projeto de pesquisa sem captação de recursos	50
Participação em projeto de pesquisa sem captação de recursos	20
Coordenação de grupo de pesquisa certificado pela Instituição	30
Participação em grupo de pesquisa certificado pela Instituição	10
Coordenação de linha de pesquisa em Programa de Pós-Graduação stricto sensu	30
Outra atividade continuada de pesquisa	Em conformidade com o art. 17

ANEXO IV – Produção em Ciência, Tecnologia e Artes

Produção em Ciência, Tecnologia e Artes	Pontos (por unidade)
Publicação de artigo completo em periódico internacional, com corpo editorial, incluído no Qualis/CAPES	200
Publicação de artigo completo em periódico nacional, com corpo editorial, incluído no Qualis/CAPES	140
Publicação de artigo completo em periódico local, com corpo editorial, incluído no Qualis/CAPES	80
Publicação de artigo completo em periódico internacional, com corpo editorial, não incluído no Qualis/CAPES	140
Publicação de artigo completo em periódico nacional, com corpo editorial, não incluído no Qualis/CAPES	100
Publicação de artigo completo em periódico local, com corpo editorial, não incluído no Qualis/CAPES	60
Publicação ou organização de livro internacional	400
Publicação ou organização de livro nacional	250
Publicação de capítulo de livro internacional	70
Publicação de capítulo de livro nacional	50
Publicação de artigo completo em anais de eventos internacionais	70
Publicação de artigo completo em anais de eventos nacionais	50
Publicação de artigo completo em anais de eventos regionais ou locais	30
Resenha em periódico internacional	70
Resenha em periódico nacional	50
Resenha em periódico local	30
Publicação de textos em jornais ou em revistas	20
Revisão de artigo para periódico internacional	70
Revisão de artigo para periódico nacional	50
Revisão de artigo para periódico local	30
Revisão de trabalho em evento internacional	30
Revisão de trabalho em evento nacional	20
Revisão de trabalho em evento local	10
Coordenação Geral de evento científico internacional	100
Coordenação Geral de evento científico local	45
Coordenação Geral de evento científico nacional	70
Participação em comissão organizadora de eventos internacionais	70

Participação em comissão organizadora de eventos locais	30
Participação em comissão organizadora de eventos nacionais	50
Participação em comissão científica de eventos internacionais	70
Participação em comissão científica de eventos locais	30
Participação em comissão científica de eventos nacionais	50
Apresentação de trabalho em eventos internacionais	40
Apresentação de trabalho em eventos nacionais	30
Apresentação de trabalho em eventos locais	20
Palestrante, conferencista ou participação em mesa redonda em eventos internacionais	70
Palestrante, conferencista ou participação em mesa redonda em eventos nacionais	50
Palestrante, conferencista ou participação em mesa redonda em eventos regionais ou locais	30
Participação em comitê executivo ou consultivo de periódico nacional	50
Participação em comitê executivo ou consultivo de periódico regional ou local	30
Participação em comitê executivo ou consultivo de periódico internacional	70
Participação em entidades científicas e culturais	70
Editoria de livro	80
Tradução de livro	180
Tradução de capítulo de livro	30
Editoria de periódico internacional	140
Editoria de periódico nacional	70
Editoria de periódico regional ou local	50
Bolsista de produtividade em órgão oficial de fomento à pesquisa	100
Prêmio internacional obtido	70
Prêmio nacional obtido	50
Prêmio regional ou local obtido	30
Produção de patente	200
Produção de software com registro de patente	250
Produção de software sem registro de patente	70
Produção de vídeo	100
Produção de protótipo	70
Produção de relatórios técnicos	30
Design gráfico	50
Ilustração	30
Autoria de apostila ou material didático complementar, aprovados no Depto. ou Coord. de Área	70
Outra produção em ciência, tecnologia e artes	Em conformidade com o art. 17

ANEXO V – Atividades de Extensão

Atividades de Extensão	Pontos (por unidade)
Coordenação de projeto de extensão com captação de recursos	100
Coordenação de projeto de extensão sem captação de recursos	50
Participação em conselhos e comitês de agências de fomento à extensão	70
Participação em comissão editorial de editoras	50
Coordenação de cursos de extensão de longa duração (carga horária acima de 120 horas)	100
Coordenação de cursos de extensão de curta duração (carga horária inferior a 120 horas)	30
Participação como docente em cursos de extensão	30
Participação em projeto de extensão com captação de recursos	40
Participação em projeto de extensão sem captação de recursos	20
Coordenação Geral de eventos de esporte, lazer e cultura internacionais	100
Coordenação Geral de eventos de esporte, lazer e cultura nacionais	70

Coordenação Geral de eventos de esporte, lazer e cultura local ou regional	50
Apresentação/promoção de eventos de esporte, lazer e cultura internacionais	70
Apresentação/promoção de eventos de esporte, lazer e cultura nacionais	50
Apresentação/promoção de eventos de esporte, lazer e cultura locais ou regionais	40
Participação em comissão organizadora de eventos de esporte, lazer e cultura internacionais	70
Participação em comissão organizadora de eventos de esporte, lazer e cultura nacionais	50
Participação em comissão organizadora de eventos de esporte, lazer e cultura locais ou regionais	30
Exposição internacional de obra de arte	100
Exposição nacional de obra de arte	70
Exposição local de obra de arte	50
Apresentação/performance artística	50
Curadoria	70
Participação em comissão julgadora (prêmios em arte e/ou ciência e tecnologia) de órgãos oficiais.	70
Participação em comissão de avaliação/reconhecimento de cursos de graduação de órgãos oficiais	100
Assessoria, consultoria, perícia ou sindicância	50
Outra atividade de extensão comunitária	Em conformidade com o art. 17

ANEXO VI – Atividades Administrativas

Atividade Administrativa Continuada	Pontos (por semestre)
Diretoria Geral	900
Vice-Diretoria	900
Chefia de Gabinete	900
Assessoria da Diretoria Geral	600
Diretoria (Educação Profissional e Tecnológica, Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão e Desenvolvimento Comunitário, Planejamento e Gestão)	900
Diretoria Adjunta (Educação Profissional e Tecnológica, Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão e Desenvolvimento Comunitário, Planejamento e Gestão)	600
Coordenação Geral de Diretoria	500
Diretoria da Fundação de Apoio à Educação e Desenvolvimento Tecnológico de Minas Gerais (Diretor Presidente, Diretor Técnico e Diretor Administrativo-Financeiro) (Incluído pela Resolução CEPE-12/15, de 10 de julho de 2015)	500
Diretoria de Unidade	900
Diretoria Adjunta de Unidade	600
Chefia do Departamento de Recursos de Informática	600
Sub-Chefia do Departamento de Recursos de Informática	350
Chefia de Departamento	500
Sub-Chefia de Departamento	300
Coordenação de Laboratório de Departamento/Área	300
Coordenação de Curso	500
Sub-Coordenação de Curso	300
Coordenação de Eixo de Conteúdo	30
Coordenação de Área	500
Coordenação de Turno	200
Coordenação de Programas de Estágio	300

Coordenação de Ações e Políticas Linguísticas (Incluído pela Resolução CD-036/15, de 6 de agosto de 2015)	300
Presidência e Coordenação Geral de Comissão Permanente (CPPD, CIS, CPA, COPEVE, Eleições, Comissão Permanente de Iniciação Científica, etc.)	300
Participação em Comissão Permanente (CPPD, CIS, CPA, COPEVE, Eleições, Comissão Permanente de Iniciação Científica, etc.)	150
Coordenação de comissões institucionais externas ao CEFET-MG	30
Participação em comissões institucionais externas ao CEFET-MG	20
Membro titular de Conselhos Superiores (CEPE e CD)	150
Membro suplente de Conselhos Superiores (CEPE e CD)	50
Membro titular de Conselho Especializado (CEPT, CGRAD, CPPG, CEXT, etc.)	150
Membro suplente de Conselho Especializado (CEPT, CGRAD, CPPG, CEXT, etc.)	50
Membro titular de Congregação de Unidade	80
Membro suplente de Congregação de Unidade	30
Membro titular de Colegiado de Curso	60
Membro suplente de Colegiado de Curso	20
Representação sindical	60
Outra atividade administrativa continuada	Em conformidade com o art. 17
Atividade Administrativa Eventual	Pontos (por unidade)
Participação em banca examinadora de mestrado/doutorado	60
Presidência de banca de concurso para quadro permanente	80
Membro de banca de concurso para quadro permanente	40
Presidência de banca de concurso para quadro temporário (professor substituto)	60
Membro de banca de concurso para quadro temporário (professor substituto)	30
Presidência de comissão temporária	30
Membro de comissão temporária	15
Participação em banca examinadora de trabalho de conclusão de curso	15
Outra atividade administrativa eventual	Em conformidade com o art. 17

Atividades incluídas pelos Conselhos Especializados, conforme artigos 17 e 21

Atividade	Pontos
Tutoria de grupo do Programa Institucional de Educação Tutorial do CEFET-MG, com ou sem provimento de bolsa (Incluído pela Resolução CGRAD-010/14, de 14 de maior de 2014 , em conformidade com o art. 17 da Norma para Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG)	48 (por mês)
Co-tutoria de grupo do Programa Institucional de Educação Tutorial do CEFET-MG, com ou sem provimento de bolsa (Incluído pela Resolução CGRAD – 010/14, de 14 de maio de 2014 , em conformidade com o art. 17 da Norma para Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG)	12 (por mês)
Coordenação geral do Núcleo-JR (Incluído pela Resolução CEx-309/16, de 25 de maio de 2016 , em conformidade com o art. 17 da Norma para Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG)	300 (por semestre)
Coordenação geral adjunta do Núcleo-JR (Incluído pela Resolução CEx-309/16, de 25 de maio de 2016 , em conformidade com o art. 17 da Norma para Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG)	150 (por semestre)
Assessoria administrativa do Núcleo-JR (Incluído pela Resolução CEx-309/16, de 25 de maio de 2016 , em conformidade com o art. 17 da Norma para Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG)	120 (por semestre)

Coordenação local de empreendedorismo e inovação de uma unidade (Incluído pela Resolução CEx-309/16, de 25 de maio de 2016 , em conformidade com o art. 17 da Norma para Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG)	180 (por semestre)
Supervisão de EJR (Incluído pela Resolução CEx-309/16, de 25 de maio de 2016 , em conformidade com o art. 17 da Norma para Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG)	15 (por semestre)
Orientação de projetos de EJR (Incluído pela Resolução CEx-309/16, de 25 de maio de 2016 , em conformidade com o art. 17 da Norma para Atribuição e Avaliação de Encargos Didáticos e Acadêmicos dos Docentes do CEFET-MG)	10 (por projeto)

MODELO DE PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Servidor:	
Cargo:	Matrícula SIAPE:
Unidade:	Coordenação de Área/Departamento:

Encargos Didáticos

Disciplina	Curso	Horas-aula	Pontos
Subtotal			

Atividades de Orientação

Itens	Pontos

Atividades de Qualificação

Itens	Pontos

Atividades de Pesquisa

Itens	Pontos

Atividades de Produção em Ciência, Tecnologia e Artes

Itens	Pontos

Atividade de Extensão

Itens	Pontos

Atividades de Administração

Itens	Pontos

Justificativa



Em ___/___/___

Servidor

Chefia de Depto./Coord. de Área