

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RICARDO AUGUSTO NUNES PRADO

**POLÍTICAS PÚBLICAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DA
REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE
QUANTO À REGULAMENTAÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO
DOCENTE**

TERESINA

2013

RICARDO AUGUSTO NUNES PRADO

**POLÍTICAS PÚBLICAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DA
REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE
QUANTO À REGULAMENTAÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO
DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito para à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz.

TERESINA

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

P896p Prado, Ricardo Augusto Nunes
Políticas públicas e condições de trabalho do professor da rede federal de educação profissional no Brasil [manuscrito]: uma análise quanto à regulamentação da carga horária de trabalho docente / Ricardo Augusto Nunes Prado. – 2013. 174 f.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado) – Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

“Orientadora: Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz”.

1. Política educacional. 2. Docente – Condições de trabalho. 3. Ensino profissional. 4. Carga horária docente – Regulamentação. I. Título.

CDD 371.207

RICARDO AUGUSTO NUNES PRADO

**POLÍTICAS PÚBLICAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DA
REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE
QUANTO À REGULAMENTAÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO
DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz.

Data de aprovação: 15 / 08 /2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosana Evangelista da Cruz (UFPI/PPGE^d)
Orientadora

Prof. Dr. Luís Carlos Sales (UFPI/PPGE^d)
Examinador Interno

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho (UTFPR)
Examinador Externo

Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes(UFPI/PPGE^d)
Examinador Interno Suplente

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, tudo agradeço: pela vida, pela saúde, pelos desafios, pelo aprendizado, pelo convívio com os colegas e com os professores do Minter e pela oportunidade de crescer como pessoa e como professor nesta longa caminhada do Mestrado.

Agradeço à minha família pelo apoio incondicional, aos amigos e aos meus colegas de turma, com os quais tive a oportunidade de dividir momentos de aprendizado, mas também de incertezas e aflições.

À minha querida orientadora Professora Rosana Evangelista da Cruz, que desde o início me acolheu com sua energia positiva, que me possibilitou novos olhares sobre o tema objeto de estudo e que me incentivou a sempre ir mais adiante, com confiança e otimismo.

Agradeço também a todos os professores do curso de Mestrado em Educação da UFPI que de forma direta ou indireta me ajudaram nesta caminhada.

De forma especial, quero agradecer aos professores Luís Carlos Sales e Domingos Leite Lima Filho pelas contribuições que fizeram desta dissertação um trabalho mais rico e completo.

Finalmente, quero agradecer a toda a equipe do Colégio Técnico de Teresina, desde a direção, aos professores e ao pessoal administrativo, que sempre estiveram à disposição para contribuir no que fosse possível para o enriquecimento da pesquisa.

Quero fazer um agradecimento especial aos amigos professor Sinimbú, professor José Bento, professor Martinho e ao professor Pacheco, pelas suas contribuições ao trabalho e pelo apoio, com a sua disponibilidade e amizade, sem as quais não seria possível viabilizar este projeto.

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar as condições de trabalho dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), à luz da legislação vigente, quanto à distribuição da carga horária docente. Os objetivos específicos foram assim delineados: resgatar o histórico do Colégio Técnico de Teresina (CTT) em sua relação com a educação profissional de nível técnico no Brasil; descrever e analisar as normativas que tratam da carga horária de trabalho dos docentes do EBTT em âmbito federal e local; investigar se a carga horária docente praticada no CTT observa os instrumentos normativos nacionais e locais e identificar e problematizar as variáveis que intervêm na atribuição de carga horária em sala de aula destes docentes. A metodologia adotada ancora-se na realização de pesquisa documental e análise de conteúdo, nos termos de Bardin (1977), Lakatos e Marconi (1991) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), baseando-se na legislação nacional que regulamenta a temática, nas normativas oriundas da UFPI, nos diários de classe dos docentes do CTT, nos dados estatísticos do INEP e na bibliografia produzida sobre o tema pesquisado. Para compreender as normativas que regulamentam a carga horária dos professores do EBTT, foi necessário fazer uma análise do histórico das políticas públicas adotadas para a educação profissional de nível técnico, especialmente aquelas implementadas a partir dos anos 90, com base em autores como Santos (2006), Manfredi (2009), Otranto (2010) e Ortigara e Ganzeli (2011). A discussão sobre as condições de trabalho dos professores da educação profissional, as especificidades da carreira docente do EBTT e a regulamentação da carga horária se ampara nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, na legislação pertinente e nas produções de Santos (2006), Lima, Maria de Fátima; Lima Filho, Dario (2009), Gomes (2011) e Oliveira (2010), entre outros. A análise da realidade do CTT é abordada a partir de estudos específicos sobre esta Escola Técnica Vinculada à UFPI e de documentação pertinente ao estudo. Os resultados da pesquisa indicam que a reforma da educação profissional implementada a partir dos anos 90 solidificou a dualidade estrutural entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, o que foi concretizado através do Decreto nº 2.208/97. Com o início do governo Lula, a política educacional visou superar a dualidade estrutural do ensino, através do Decreto nº 5.154/04, que restaurou a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica. Porém, mesmo diante da tentativa de implementar uma educação profissional politécnica, a política educacional continuou a ser definida pelas leis de mercado, impingindo ao ensino profissionalizante a tarefa de promover a formação de mão-de-obra apta a atender às necessidades do empresariado. Os professores da carreira do EBTT passaram a ser cada vez mais cobrados para fazer frente à formação destes trabalhadores, sendo os docentes sobrecarregados pela expansão de matrículas muito superior à expansão das funções docentes na rede federal de ensino profissionalizante.

Palavras-chave: Política educacional. Ensino profissional. Regulamentação de carga horária docente.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the working conditions of teachers from Elementary, Middle, and Technical Schools (EBTT) according to the current legislation regarding the distribution of teaching load. The specific objectives were: recover the history of Colégio Técnico de Teresina (CTT) in its relation to vocational education at the technical level in Brazil; describe and analyze the regulations that deal with the teaching load of EBTT teachers hired by federal, state and city schools; investigate whether the teaching load at CTT observes the local and national legal legislations and identify and discuss the variables that intervene in the allocation of the teaching load of these teachers. The methodology used was based on desk research and content analysis according to Bardin (1977), Lakatos and Marconi (1991) and Sá-Silva, Almeida and Guindani (2009), taking into consideration the national legislation that regulates it, the regulations from UFPI, from CTT class record books, from INEP statistics and from the bibliography on the subject researched. To understand the rules that regulate the teaching load of EBTT teachers, it was necessary to make an analysis of the history of adopted public policies for the vocational education at the technical level, especially those implemented starting in the 1990s, based on authors such as Santos (2006), Manfredi (2009), Otranto (2010) and Ortigara and Ganzeli (2011). The discussion on the working conditions of vocational education teachers, the specifics of EBTT teaching career and regulation of the teaching load are supported by the documents produced by the Ministry of Education, by the pertinent legislation and by the work of Santos (2006), Lima, Maria Fatima; Lima Filho, Dario (2009), Gomes (2011) and Oliveira (2010), among others. The analysis of the reality of CTT is approached from specific studies on this technical school linked to UFPI and from documentation relevant to the study. The results of the research indicate that the reform of vocational education implemented from the 1990s solidified the structural duality between preparatory and vocational education, which was implemented by Decree 2.208/97. As Lula presidency started, the education policy sought to overcome the structural duality of teaching through Decree 5.154/04, which restored the possibility of integration between high school and the technical education career. However, despite the attempt of implementing a polytechnic vocational education, the educational policy continued to be defined by the laws of the market, foisting the vocational education the task of promoting the training of skilled workforce able to meet the needs of the business community. Much more has been asked from EBTT teachers to tackle the training of these workers, thus teachers being overwhelmed by the expansion of enrollment far exceeding the expansion of teaching positions in the federal system of vocational education.

Keywords: Educational Policy. Vocational education. Regulation of teacher teaching load.

LISTA DE SIGLAS

ANDES	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAT	- Colégio Agrícola de Teresina
CCA	- Centro de Ciências Agrárias
CTT	- Colégio Técnico de Teresina
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COAGRI	- Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola
DEA	- Diretoria de Ensino Agrícola
DEM	- Departamento de Ensino Médio
EAF	- Escola Agrotécnica Federal
EBTT	- Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ETF	- Escola Técnica Federal
ETV	- Escola Técnica Vinculada
EV	- Escola Vinculada
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IFAM	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFES	- Instituição Federal de Ensino Superior
IFET	- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IFPI	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD	- Organisation for Economic Co-operation and Development
PL	- Projeto de Lei
PROEJA	- Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RAP	- Relação de Alunos de Graduação por Professor

REUNI - Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENET - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica,
Profissional e Tecnológica
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UNED - Unidade de Ensino Descentralizada
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Oferta de matrículas no Ensino Médio nas Instituições Federais de Ensino no Brasil, de 2001 a 2011	54
Tabela 2	– Número de oferta de matrículas na Rede Federal de Educação Profissional no Brasil (2001 a 2011).....	55
Tabela 3	– Comparativo da evolução da oferta de matrículas e de funções docentes na Rede Federal de Educação Profissional no Brasil (2001 a 2011)	58
Tabela 4	– Relação aluno/professor – RAP 2010	65
Tabela 5	– Docentes ativos (por classe) e do Magistério Médio Superior	98
Tabela 6	– Matrículas na Educação Profissional de Nível Técnico 2011	98
Tabela 7	– Número de oferta de matrículas no ensino técnico profissional no Piauí, 2001 a 2011	105
Tabela 8	– Comparativo do número de oferta de matrículas e funções docentes no ensino técnico profissional no Piauí, 2001 a 2011	106
Tabela 9	– Relação entre os professores do CTT em regência de sala e seus tipos de contratos, de 2008 a 2011	108
Tabela 10	– Carga horária total de aulas conforme o tipo de contrato.....	109
Tabela 11	– Relação entre os professores do CTT em regência de sala e oferta de matrículas (2008 a 2011)	110
Tabela 12	– RAP conforme metodologia da OCDE	111
Tabela 13	– Tabela de atividades e cargos ocupados pelos professores do CTT que também estão em regência de sala, de 2008 a 2011.....	112
Tabela 14	– Relação entre os professores em regência de sala do CTT com sobrecarga e as normativas sobre carga horária, de 2008 a 2011	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Quantidade de diários de classe analisados no CTT, por curso, de 2008 a 2011	27
Quadro 2	– Evolução da oferta de matrículas e funções docentes na Rede Federal de Educação Profissional no Brasil, por região (2001 a 2011)	60
Quadro 3	– Regulamentação da carga horária de trabalho e da carreira dos professores da carreira do EBTT no Brasil	86
Quadro 4	– Cursos Vinculados ao Ensino Técnico Profissionalizante Ofertados no CTT/UFPI	107
Quadro 5	– Relação Professores Efetivos do Curso Técnico em Enfermagem do CAT com respectiva função, atividade de pesquisa/extensão e carga horária do 1º semestre de 2011	122

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Evolução percentual das matrículas e das funções docentes na rede federal de educação profissional no Brasil (2001 a 2011).....58
- Gráfico 2 – Evolução percentual das matrículas e das funções docentes na rede federal de educação profissional por região (2001 a 2011)61

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Infraestrutura física do Colégio Agrícola de Teresina.....	104
Imagem 1 - Entrada do CTT	105
Imagem 2 - Abatedouro	105
Imagem 3 - Auditório	105
Imagem 4 - Praça interna	105
Imagem 5 - Restaurante	105
Imagem 6 - Fachada do CTT	105
Imagem 7 - Espaço interno	105
Imagem 8 - Residência I.....	105
Imagem 9 - Esporte e lazer	105

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	30
2.1	A educação profissional no Brasil após a Constituição Federal de 1998 .	38
2.2	A expansão da rede federal de educação profissional no Brasil após a LDB de 1996 – a criação dos IFETS	50
2.3	A oferta do ensino profissional no Brasil, após a LDB/96	54
3	AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS ESPECIFICIDADES DA CARREIRA DOCENTE EM FACE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ADOTADAS NO BRASIL	71
3.1	A crise de identidade dos docentes da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no âmbito da rede federal de educação profissional	78
3.2	A regulamentação da distribuição da carga horária de trabalho do professor do EBTT.....	84
4	BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO TÉCNICO DE TERESINA E SUA RELAÇÃO COM A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	97
4.1	Aspectos históricos do CTT.....	100
4.2	Relação do CTT com a UFPI	102
4.3	Análise da carga horária docente dos professores do CTT no período de 2008 a 2011	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
	REFERÊNCIAS	134
	APÊNDICE	144
	APÊNDICE A – A legislação referente à rede federal de educação profissional no Brasil	145
	ANEXOS.....	146
	ANEXO A – Composição da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais (IFETS, CEFETS, EVS).....	147
	ANEXO B – Composição da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil (IFETS, CEFETS, EVS)	148

ANEXO C – Estrutura organizacional do Ministério da Educação	149
ANEXO D – Resolução nº 004 – CONDIR/ETFAM/00 de 19.09.2000 – Estabelece normas de controle dos docentes	150
ANEXO E – Ato da Reitoria nº 001/2009 do IFPI sobre alocação de carga horária docente	154
ANEXO F – Manual de Normas para a Resolução N°039/2010 (carga horária docente).....	157
ANEXO G – Resolução nº 039/2010 do Conselho Superior do IFPI que normatiza a distribuição da carga horária docente	164
ANEXO H – Resolução nº 003/2013 - Altera os nomes das EVS da UFPI	166
ANEXO I – Composição da Rede Federal de Educação Profissional do Piauí	167
ANEXO J – Ato da Reitoria nº 538/09 – Trata da redistribuição da carga horária semanal dos docentes da UFPI	169
ANEXO L – Ato da Reitoria nº 805/09 – Retificação do Ato da Reitoria nº 538/09.....	171
ANEXO M – E-mail do Coordenador das EVS da UFPI, encaminhando a proposta de justificativa CONDETUF (RAP) – Cursos área de saúde.....	172
ANEXO N – E-mail da Direção do CTT contendo a tabela com a carga horária do curso técnico da área de saúde	174

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo visa analisar as condições de trabalho dos professores integrantes da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Colégio Técnico de Teresina (CTT)¹, sob o ponto de vista da carga horária de trabalho a que estão submetidos em contraposição à legislação vigente no país.

A carreira do EBTT foi criada pela Lei nº 11.784 de 22 de setembro de 2008, passando a abranger os professores integrantes do quadro de pessoal das Instituições Federais de Ensino que anteriormente integravam a Carreira do Magistério de 1º e 2º graus.

Com a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e, posteriormente, dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFET), assim como com a vinculação de algumas Escolas Técnicas às Universidades Federais, como é o caso do CTT, o quadro de professores destas instituições passaram a integrar a Carreira do EBTT a partir de 1º de julho de 2008.

Ao longo do presente estudo, serão analisadas as condições de trabalho dos integrantes da Carreira do EBTT, principalmente com relação à regulamentação de sua jornada de trabalho, a qual ficou à margem da normatização vigente, sendo esta composta por diversos instrumentos normativos (leis, decretos, portarias etc). Além disso, será abordada, em linhas gerais, a crise de identidade pela qual vêm passando os professores do EBTT, como sendo um dos aspectos agravantes das suas condições de trabalho.

Paralelamente à desregulamentação da divisão da carga horária de trabalho dos professores integrantes do EBTT, observa-se um processo de expansão da rede federal de ensino profissional no Brasil. Este processo, como será analisado através dos dados estatísticos fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem sido marcado pelo crescente aumento da oferta do número de matrículas, porém, de forma desproporcional ao aumento do número de funções docentes.

¹ O Colégio Técnico de Teresina (CTT) denominava-se, originariamente, Colégio Agrícola de Teresina (CAT), tendo sido alterada sua denominação por força da Resolução nº 003/2013 do Conselho Universitário da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Por tal razão, a denominação que será utilizada ao longo do texto para se referir ao citado colégio será Colégio Técnico de Teresina (CTT) e apenas na parte da história de criação do CAT e nos casos em que houver menção ao termo Colégio Agrícola de Teresina (CAT) em documentos oficiais é que será assim referenciado no presente estudo.

Assim, aumentando-se a oferta do ensino profissional sem o necessário aumento proporcional do número de professores, a exemplo do que ocorre, via de regra, em todas as regiões do país, contribui-se para acarretar a sobrecarga de trabalho destes docentes, o que, aliada à desregulamentação da divisão de sua carga horária de trabalho, compromete o tempo que, por lei (Lei nº 9.394/96, art.67, V), deve ser-lhes reservado, dentro da carga horária total de trabalho, para a realização das atividades conhecidas como “extraclasse”.

De fato, outro ponto abordado no presente estudo e que reforça a relevância do tema diz respeito às peculiaridades do trabalho docente, o qual, como será visto, não se limita às atividades de sala de aula, mas, ao invés, vai além destas, incluindo as atividades extraclasse, as quais referem-se às atividades de estudos, planejamento, avaliação, pesquisa e extensão.

Além disso, devido à natureza eminentemente intelectual da atividade docente, ou seja, pelo fato de ser um trabalho de produção intelectual, o regime de trabalho do professor desafia uma regulamentação que atenda às especificidades da sua carreira, o que foi observado de forma genérica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96).

Assim, como o texto da LDB estabeleceu apenas o limite mínimo de carga horária de aulas (8 horas) e somente para os professores das instituições públicas de educação superior (artigo 57, LDB/96), permanecendo omissos quanto à divisão da carga horária de trabalho dos professores integrantes das demais carreiras, como é o caso dos docentes do EBTT, deixando de estabelecer os limites mínimo e máximo para as atividades de sala de aula e para atividades extraclasse, o tema passou a ser objeto de regulamentação infralegal, via portaria do MEC e decretos presidenciais.

Contudo, como a carreira do EBTT foi criada posteriormente às referidas regulamentações, instaurou-se um cenário de instabilidade no campo da divisão da carga horária de trabalho destes professores no que diz respeito aos limites mínimos e máximos da carga horária que devem ser reservados às atividades de sala de aula e às atividades extraclasse.

Assim, buscar-se-á, através do presente estudo, conduzir à reflexão acerca das políticas públicas para a educação implementadas no Brasil, mais especificamente quanto ao tema da regulamentação da divisão da carga horária de

trabalho dos professores do EBTT, bem como propiciar ao leitor uma visão ampla do arcabouço normativo vigente no país sobre a matéria.

Logo, o presente estudo visa contribuir, do ponto de vista acadêmico, para que seja alcançada uma melhor compreensão acerca dos atos normativos vigentes no país que regem a divisão da carga horária de trabalho do professor do EBTT, estabelecendo os limites para as atividades de sala de aula e para as atividades extraclasse (estudos, planejamento, avaliação, pesquisa e extensão). De modo igualmente relevante, será averiguado se estes atos normativos estão sendo observados e qual o impacto que os mesmos exercem sobre as condições de trabalho do docente.

Quanto à relevância profissional do tema, acredita-se que o mesmo contribuirá para uma maior reflexão sobre a importância da otimização do tempo reservado para que o professor possa se dedicar a todo o complexo de atividades que abrangem o seu ofício, as quais, como já mencionado, compreendem uma série de tarefas de natureza intelectual.

Do ponto de vista pessoal, a relevância do presente estudo revela-se pelo fato do autor ser docente há vários anos e ter experiência profissional em várias instituições de ensino (superior e técnico), as quais apresentam distintas realidades quanto ao tema ora exposto. Por inúmeras vezes, tentou se informar sobre as normativas que regem a carga horária e as atividades de trabalho, verificando que tanto os colegas de trabalho não tinham estas informações, quanto as próprias instituições de ensino encontravam dificuldades em repassá-las.

Portanto, afigura-se de real importância e utilidade o presente estudo, haja vista que poderá contribuir para que os professores integrantes da Carreira do EBTT tenham consciência do direito que têm ao tempo mínimo necessário reservado dentro da carga horária total de trabalho para a realização das atividades extraclasse, buscando que o mesmo seja respeitado pelas instituições federais de ensino.

Para direcionar o desenvolvimento da presente pesquisa foram definidas seguintes questões norteadoras:

- Quais são e como se relacionam os instrumentos normativos vigentes no Brasil que tratam do regime de trabalho do professor do EBTT?

- Quais as contradições e/ou omissões existentes nos instrumentos normativos que tratam, atualmente, da divisão da carga horária de trabalho dos professores do EBTT?
- Quais são os instrumentos normativos que dispõem sobre a carga horária docente na Universidade Federal do Piauí e qual sua coerência em relação aos instrumentos normativos de âmbito nacional?
- A divisão da carga horária docente praticada no CTT está de acordo com os instrumentos normativos nacionais e locais?
- Quais as relações entre a carga horária docente praticada no CTT com as seguintes categorias: natureza do contrato (efetivo ou substituto) e carga horária contratada (DE, 40 horas, 20 horas)?

Dentre os objetivos perseguidos pelo presente estudo, tem-se como objetivo geral analisar as condições de trabalho dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico à luz da legislação vigente no que diz respeito à distribuição da carga horária docente.

Quanto aos objetivos específicos, buscar-se-á:

- Resgatar o histórico do Colégio Técnico de Teresina em sua relação com a educação profissional no Brasil
- Descrever e analisar o arcabouço normativo que trata da carga horária de trabalho dos docentes do EBTT no Brasil;
- Analisar os instrumentos normativos que dispõem sobre a carga horária docente na Universidade Federal do Piauí, problematizando sua relação aos instrumentos normativos de âmbito nacional.
- Investigar se a carga horária docente praticada do CTT está de acordo com os instrumentos normativos nacionais e locais.
- Identificar e problematizar as variáveis que intervêm na atribuição de carga horária para a atividade em sala de aula dos docentes do CTT.

Tendo em vista que o objeto de estudo da investigação proposta reside nas políticas públicas voltadas para a regulamentação da carga horária de trabalho dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico e as implicações desta nas condições de trabalho dos docentes do Colégio Técnico de Teresina (CTT), o trabalho de investigação baseou-se na pesquisa bibliográfica e documental.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) explicam que os pesquisadores costumam nomear o uso de documentos na investigação científica com diversas

expressões, tais como: pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental.

Em que pese a diversidade de denominações encontradas para se referir ao uso de documentos na investigação científica, o presente estudo adotou o termo pesquisa documental, haja vista que a palavra “pesquisa”, segundo o dicionário Houaiss (2008), significa investigação científica, escolar, traduzindo, portanto, a idéia de estudo de cunho científico baseado em documentos.

Observa-se, ainda, que muitos pesquisadores se confundem ao se referir à pesquisa documental e à pesquisa bibliográfica, ora utilizando-as como sinônimos, ora distinguindo-as. Embora ambas possuam como traço em comum o fato de terem no documento o objeto de sua investigação, as referidas modalidades de pesquisa não se confundem, apresentando traços distintivos.

Assim, antes de partir para a diferenciação entre estas duas modalidades de pesquisa, passa-se à análise da epistemologia da palavra documento, que, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), provém do termo latino *documentum* que, derivado de *docere*, significa ensinar.

Ressaltam, os autores, que na concepção positivista de História, o documento é concebido como algo objetivo, neutro, que serve para comprovar os fatos e acontecimentos em uma perspectiva linear. No entanto, esta neutralidade deve ser vista pelo pesquisador com a devida cautela, haja vista que estudos já denotam que, embora os documentos sejam objetivos, nem sempre a referida neutralidade é uma realidade, dada a intencionalidade implícita na sua forma de elaboração, bem como a possibilidade da ocorrência de fraudes.

Outra concepção de documento, mais ampla e globalizante, pode ser traduzida como “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte.” (CELLARD, 2008, p. 296).

Retomando o tema sobre a distinção entre pesquisa bibliográfica e documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) descrevem a primeira como uma modalidade de estudo realizado diretamente em documentos de domínio científico (livros, periódicos, artigos científicos, dentre outros), sem que haja a necessidade de se recorrer aos fatos e fenômenos da realidade empírica. Já a pesquisa documental, segundo os autores, caracteriza-se por buscar informações em documentos que não tiveram nenhum tratamento científico, como é o caso de relatórios, revistas, cartas, gravações, reportagens de jornais, dentre outros meios de divulgação.

Ainda sobre as fontes em que se baseiam a pesquisa:

Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas. Esse material-fonte geral é útil não só por trazer conhecimentos que servem de *back-ground* ao campo de interesse, como também para evitar possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários; pode, ainda, sugerir problemas e hipóteses e orientar para outras fontes de coleta (...). O levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias). (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 174).

Quanto às vantagens da pesquisa documental, pode-se apontar a possibilidade do levantamento de dados ser efetuado com a máxima objetividade e idoneidade, possibilitando, ainda, ao pesquisador fazer uma abordagem crítica da realidade constatada. Assim, a depender do referencial teórico adotado pelo pesquisador, os documentos escolhidos, bem como a análise dos mesmos deverá servir de base para responder às questões de pesquisa, o que desafiará a capacidade interpretativa e reflexiva do pesquisador em relação aos documentos analisados.

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador (SILVA et al., 2009, p. 4556).

Segundo Silva et al. (2009), a pesquisa documental possibilita que a investigação de determinada problemática seja realizada de forma indireta, uma vez que por meio do estudo dos documentos que foram produzidos pelo homem pode-se chegar à compreensão do seu modo de ser, viver e compreender um fato social. “Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo” (SILVA et al., 2009, p. 4557).

Feitas as considerações principais sobre as diferenças entre pesquisa bibliográfica e documental, bem como as vantagens desta última e dos tipos de fontes que abrange, passa-se à descrição das fontes documentais utilizadas na pesquisa.

Dentre as fontes primárias que foram utilizadas para a coleta de dados da presente pesquisa, destacam-se os diários de classe dos professores do Colégio Técnico de Teresina no período de 2008 a 2011, os dados estatísticos do INEP (2001 a 2011) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), bem como legislação federal, portarias, decretos, resoluções das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e demais atos normativos relacionados à regulamentação da carga horária do professor do ensino profissional no Brasil.

Importante destacar que as fontes primárias referentes às leis federais, às portarias, às resoluções e aos decretos constituem fontes documentais do tipo arquivos públicos, escritos e documentos oficiais, que, para Lakatos e Marconi (1991) constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados.

Quanto ao trabalho desenvolvido no decorrer da pesquisa documental, tem-se que o mesmo divide-se em dois momentos distintos: a fase de coleta de documentos e a fase de análise de conteúdo.

De acordo com Callado e Ferreira (2004) a localização dos documentos pode ser muito variada, sendo a própria natureza do estudo que irá orientar o investigador na busca de determinadas fontes. Para tanto, esta tarefa exigirá do pesquisador o conhecimento acerca do tipo de registro e informações que abrigam as instituições visitadas e a seleção de fontes adequadas.

Fator importante na fase de coleta de documentos diz respeito ao gerenciamento equilibrado do tempo que tem o investigador disponível para realizar sua pesquisa. Para Silva et al (2009, p. 1558), “ao recolher documentos de forma criteriosa o pesquisador passa a gerenciar melhor o tempo e a relevância do material recolhido, o que para alguns autores constitui pré-análise”.

[...] uma forma de tornar a fase de recolha de dados mais produtiva é proceder, em simultâneo, a uma ‘pré-análise’ destes. É que estas duas tarefas, a recolha de dados e a ‘pré-análise’ destes, condicionam-se mutuamente, pois a informação recolhida e a conceptualização resultante da sua análise orientam uma nova recolha de dados. Ao longo do processo de investigação a tarefa de

'pré-análise' vai ocupando uma posição predominante, até que se entre na fase de análise propriamente dita (CALLADO; FERREIRA, 2004, p. 5).

Ultrapassada a fase de coleta de documentos, chega-se à fase da pesquisa denominada de análise de conteúdo, a qual, de acordo com Bardin (1977, p. 42), é definida como:

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

Atualmente, a importância da análise de conteúdo na investigação social é cada vez mais crescente, principalmente devido à forma minuciosa com que são tratados os dados e as informações.

Configura-se como fase de grande relevância no método da pesquisa documental, pois nessa etapa os documentos são estudados e analisados de forma minuciosa. O pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante (SILVA et al., 2009, p. 4559).

Quanto à ritualística necessária para a análise de conteúdo dos documentos pesquisados, deverá o pesquisador permanecer atento para as seguintes dimensões da referida análise: o contexto histórico no qual foi produzido o documento, a compreensão da identidade do autor do documento, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e delimitação adequada do sentido das palavras e dos conceitos para se compreender a lógica interna do texto (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A análise de dados observa um processo que compreende, assim, duas atividades: análise e interpretação. Para Lakatos e Marconi (1991), análise e interpretação são duas atividades completamente distintas, embora estreitamente relacionadas entre si.

Para as autoras (1991, p. 167), "análise (ou explicação) é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores". Essas relações, por sua vez, podem ser "estabelecidas em função de suas

propriedades relacionadas de causa-feito, produtor-produto, de correlações, de análise de conteúdo etc” (TRUJILLO, 1974, p. 178).

Já a interpretação consiste na atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos, significando, em geral, a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema (LAKATOS; MARCONI, 1991).

Importante ressaltar que, embora haja uma idéia pré-concebida em torno da análise de dados documentais como sendo de abordagem necessariamente quantitativa, Silva et.al. (2009) destacam que, ao longo do século, surgiram muitas discussões acerca da abordagem da análise de conteúdo até que se chegou ao entendimento de que o seu uso poderia estar também associado a aspectos qualitativos, pois através das inferências lançadas a partir da descrição do conteúdo explícito poderia se atingir o que está além das aparências, o conteúdo latente.

Ainda sobre a fase de análise de conteúdo, Callado e Ferreira (2004) a descrevem como um conjunto de procedimentos que visam produzir um texto analítico a respeito do corpo textual que compõe os documentos analisados. Dentre os conjuntos de tarefas que compõem a fase de análise de conteúdo, as autoras destacam o processo de categorização, em que "parte-se de um conjunto amplo e complexo de dados para chegar a elementos manipuláveis que permitam estabelecer relações e obter conclusões" (CALLADO; FERREIRA, 2004, p. 08).

Sintetizando o pensamento de Cohen e Manion (1994) e Flores (1994) a respeito do processo de categorização, Callado e Ferreira (2004) destacam que:

Uma das primeiras tarefas a que o investigador deve submeter os dados é efetuar a sua separação em unidades relevantes e significativas, a unidade de análise pode ser, por exemplo, uma frase ou um parágrafo. Esta divisão da informação em unidades pode realizar-se de acordo com diferentes critérios, sendo o mais frequente considerar as unidades em função do tema abordado (CALLADO; FERREIRA, 2004, p. 8).

A categorização consiste, portanto, no processo de identificação e classificação dos dados em unidades com o objetivo de encontrar nelas determinados componentes temáticos que possibilitem ao investigador classificá-las numa determinada categoria de conteúdo e as categorias consistem nas referências de análises.

Assim, após a fase de seleção da amostragem documental que serviu de base à pesquisa, seguiu-se o trabalho de determinação de unidades de análises (categorização), a eleição de categorias e a organização do quadro de dados. (SILVA et al., 2009).

Na unidade de análise o investigador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou determinado item. No entanto, dependendo dos objetivos e das perguntas de investigação, pode ser mais importante explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre, e não apenas sua frequência. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 12).

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o trabalho de categorização não constitui tarefa fácil, uma vez que as categorias surgem, num primeiro momento, da teoria em que se funda a investigação e, no decorrer desta, podem ir sendo modificadas ao longo do estudo, atendendo a um processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, gerando novas concepções e, conseqüentemente, novos olhares sobre o objeto e o interesse do pesquisador.

No tocante à fase de categorização dos dados, a pesquisa buscou classificá-los de acordo com as categorias que foram definidas, a saber: o histórico da Educação Profissional e Tecnológica e do Colégio Técnico de Teresina; as contradições e omissões existentes nos instrumentos normativos que tratam da divisão da carga horária de trabalho dos professores do EBTT e as relações entre estes instrumentos normativos e o trabalho docente do EBTT sob os aspectos da sua estrutura, jornada de trabalho, formas contratuais, oferta de Educação Profissional e Tecnológica e de funções docentes.

Já em relação à pesquisa bibliográfica, “que compreende quatro fases distintas: identificação, localização, compilação e fichamento.” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 185), foram utilizadas fontes extraídas de publicações, tais como livros, teses, monografias, publicações avulsas, pesquisas etc.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. (...) Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências

seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicados, quer gravadas. (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 183).

A presente pesquisa se apoiará, assim, na produção bibliográfica de autores reconhecidos na área de políticas públicas voltadas para a Educação, tais como Acacia Kuenzer, Georgia Sobreira dos Santos, Celia Regina Otranto, Maria Silvia Manfredi, Bárbara Freitag, além de outros autores, o que enriquecerá o debate acerca do tema proposto.

Em relação à parte histórica, o diálogo ocorreu com Silvia Maria Manfredi (2003), Bárbara Freitag (1979), dentre outros. Relativamente às políticas públicas adotadas para a educação profissional de nível técnico, notadamente a partir dos anos 90, dialogou-se com autores como Georgia Sobreira dos Santos (2006), Celia Regina Otranto (2010), Claudino Ortigara e Pedro Ganzeli (2011) e Acacia Kuenzer (2001). Quanto às condições de trabalho dos professores da educação profissional, as especificidades da carreira docente do EBTT e a regulamentação da carga horária, a pesquisa amparou-se em documentos produzidos pelo Ministério da Educação, na legislação pertinente e nas produções de autores como Georgia Sobreira dos Santos (2006), Maria de Fátima Evangelista Mendonça Lima e Dario de Oliveira Lima Filho (2009), Salatiel Rocha Gomes (2011), Dalila Andrade Oliveira (2010), dentre outros.

Quanto ao espaço geográfico da pesquisa, embora se pretenda uma discussão geral sobre políticas públicas e carga horária docente no EBTT, a investigação sobre como os dispositivos que regulamentam a temática são efetivamente implementados levou à escolha do Colégio Técnico de Teresina como espaço geográfico da pesquisa. Esta escolha se deu em razão do autor do presente estudo pertencer ao corpo docente do CTT e, ainda, pelo fato do autor objetivar trazer uma contribuição para esta instituição de ensino em relação às condições de trabalho dos seus docentes, notadamente no que diz respeito à divisão da carga horária de trabalho, já que não existem estudos abordando esta questão no âmbito do Piauí e do CTT.

A investigação englobará, ainda, todo o universo docente do Colégio Técnico de Teresina, no período de 2008 a 2011, nele incluídos os docentes efetivos que trabalham em regime de dedicação exclusiva, os que trabalham em regime de

tempo integral (40 horas semanais) e os que laboram em regime de 20 horas semanais, bem como os professores substitutos.

Durante a fase da pesquisa que consistiu no processo de análise e organização sistemática dos dados colhidos por meio de documentos, buscou-se identificar a influência que a forma da divisão da carga horária de trabalho dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico do Colégio Técnico de Teresina exerce sobre as condições de trabalho destes profissionais.

Portanto, reafirma-se que o presente estudo buscou atingir os objetivos da investigação proposta através da análise de conteúdo dos dados colhidos por meio da pesquisa documental e bibliográfica.

Como já mencionado, a análise de conteúdo foi realizada em relação a um universo de documentos que fornecem dados sobre o regime de trabalho dos professores da carreira do EBTT tanto a nível nacional (tabelas do INEP), quanto a nível local (diários de classe dos professores do Colégio Técnico de Teresina), além do que foram analisados dados sobre o regime de trabalho dos professores do ensino superior e do ensino médio como um todo, a nível mundial (estatísticas da OCDE).

Nesse sentido, muitas foram as dificuldades encontradas no decorrer da presente pesquisa no que diz respeito à fase de coleta de dados e de sistematização destes últimos, destacando-se as seguintes.

Em relação aos dados referentes ao regime de trabalho dos docentes do EBTT a nível nacional, tais dificuldades decorreram do fato de que as tabelas do INEP passaram a incluir a modalidade de ensino profissional de nível médio somente a partir de 2001, remanescendo um hiato temporal entre 1996 e 2000. Em virtude deste fato, os dados coletados e analisados no presente estudo referem-se ao período de 2001 a 2011, embora as mais relevantes políticas voltadas ao setor tenham iniciado em 1997, durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

Relativamente aos dados obtidos através do documento produzido pela OCDE (Education at a Glance), deparou-se com diferentes metodologias para o cálculo do mesmo indicador, qual seja, a relação aluno/professor (RAP).

Nesse sentido, a pesquisa buscou comparar aos dados da RAP referentes ao Brasil utilizando-se os mesmos parâmetros da OCDE, tais como: ano de referência, modalidade de ensino e metodologia para o cálculo da RAP, a fim de que se chegasse a um comparativo real.

A pesquisa preocupou-se, ainda, em explicar a diferença entre as metodologias utilizadas para o cálculo da RAP pela OCDE e pelo governo federal, apontando as vantagens de uma e desvantagens da outra e, ainda, as implicações para efeito de comparação entre os dados obtidos, a fim de se traçar um comparativo mais próximo possível da realidade entre o Brasil e os países com as maiores economias do mundo.

No caso dos dados relativos ao regime de trabalho dos docentes do CTT, o período escolhido para ser objeto de coleta de dados (2008 a 2011) decorreu do fato de que em 2009 foi criado o último curso que compõe a atual configuração do referido colégio (Curso Técnico em Informática), sendo, portanto, o período que melhor reflete e atual realidade da referida unidade de ensino profissional, principalmente tendo em vista tratar-se de uma unidade de pequeno porte, com oferta de apenas 03 cursos em 05 modalidades.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas durante a fase de coleta de dados e de análise de conteúdo relativamente à pesquisa no CTT consistiu na má conservação de alguns Diários de Classe, bem como no fato de que alguns destes não terem sido sequer encontrados e outros não estarem preenchidos completamente. No total, foram analisados 675 diários de classe, como demonstra o Quadro 1.

Além disso, muitas informações, como por exemplo o tipo de contrato a que cada professor do CTT está submetido, foram obtidas verbalmente por meio da diretoria da escola, haja vista a inexistência de documentação relativa aos referidos dados.

Importante ressaltar, por fim, que os dados referentes ao organograma do CTT foram obtidos através do Regimento Interno do colégio, documento este que está passando por um processo de revisão e ainda está pendente de aprovação pelos órgãos competentes.

Quadro 1 - Quantidade de diários de classe analisados no CTT, por curso, de 2008 a 2011.

ANO 2008		ANO 2009	
PROEJA	11	PROEJA	0
ENFERMAGEM	31	ENFERMAGEM	57
ENSINO MÉDIO	22	ENSINO MÉDIO	23
TEC. EM AGROPECUÁRIA	72	TEC. EM AGROPECUÁRIA	83
INFORMÁTICA	0	INFORMÁTICA	5
TOTAL	136	TOTAL	168
ANO 2010		ANO 2011	
PROEJA	8	PROEJA	20
ENFERMAGEM	53	ENFERMAGEM	59
ENSINO MÉDIO	44	ENSINO MÉDIO	17
TEC. EM AGROPECUÁRIA	62	TEC. EM AGROPECUÁRIA	72
INFORMÁTICA	22	INFORMÁTICA	14
TOTAL	189	TOTAL	182

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

O método de análise de dados utilizado no presente estudo, tanto em relação aos dados oriundos das tabelas do INEP quanto dos diários de classe do CTT, consistiu na verificação das diversas relações que podem ser estabelecidas entre estes dados com vistas a, num primeiro momento, se estabelecer um panorama geral da oferta do ensino profissional no Brasil em contraponto ao número de professores e, em segundo momento, se identificar qual a carga horária praticada pelos docentes do CTT no período de 2008 a 2011 e se esta atende à regulamentação (nacional e local) da divisão da carga horária de trabalho dos professores do EBTT.

Durante a análise dos dados referentes ao objeto central do estudo, qual seja, a carga horária de trabalho praticada no CTT no período de 2008 a 2011, foi realizado o cruzamento dos seguintes dados: cursos ofertados e modalidades (concomitante e subsequente), disciplinas, tipos de contratos do professores (efetivos e substitutos), regime de trabalho (dedicação exclusiva, 40 horas semanais ou 20 horas semanais), número de horas-aula semanal por professor e número total de horas-aula de cada disciplina ministrada.

A fim de se chegar na próxima etapa, que diz respeito à organização do quadro de dados, procurou-se enriquecer os dados colhidos através das seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes ente os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente o investigador procurará ampliar o campo de informações identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados. (LUDKE; ANDRÉ, 1986 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13).

Nesta fase da pesquisa, muitos foram os desafios, a começar pelo grande volume de dados que somente ao longo dos estudos foram tomando corpo, passando a se interligarem uns com os outros e estas associações somente foram surgindo à medida que a pesquisa avançou na revisão bibliográfica relacionada ao tema da sobrecarga de trabalho dos docentes e da regulamentação da divisão da sua jornada de trabalho.

Finalmente, a última etapa da pesquisa consistiu em um novo julgamento das categorias definidas quanto à sua abrangência e delimitação, até se chegar ao ponto em que se verificou que já não havia mais documentos relevantes para analisar e que a exploração de novas fontes poderia conduzir a pesquisa à redundância de informações, ocasião em que se decidiu pelo momento de concluir o estudo.

Encerrada a descrição do percurso metodológico adotado pela pesquisa, passa-se à descrição da estrutura do trabalho quanto às seções nas quais a mesma se divide.

Logo após a parte introdutória, segue a segunda seção da pesquisa, a qual aborda a história do desenvolvimento da rede federal de educação profissional no Brasil, incluindo-se a história do ensino agrícola no Brasil, destacando as motivações políticas, econômicas e sociais que impulsionaram estes fatos. Destacou-se, ainda, o processo de expansão da rede federal de educação profissional, com a criação dos Institutos Federais de Educação (IFETs), a questão da oferta do ensino médio profissional após a LDB de 1996 e a relação entre a oferta de matrículas e funções docentes na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, no período de 2001 a 2011.

A terceira seção aborda as condições de trabalho dos docentes integrantes da carreira do EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) em contraponto à regulamentação da carga horária de trabalho à qual os mesmos são

submetidos. Tratou-se a questão da crise de identidade pela qual os docentes do EBTT vem passando ao longo da história, destacando-se os principais fatores que tem ocasionado esta situação e como repercutem nas suas condições de trabalho. Foram analisadas, ainda, as especificidades da carreira docente e as políticas públicas que vem sendo adotadas no Brasil em relação a esta modalidade de ensino, notadamente no que diz respeito à regulamentação da distribuição da carga horária de trabalho do professor do EBTT.

A quarta e última seção da pesquisa abrange, primeiramente, um panorama geral com dados do Estado do Piauí e da UFPI, esta última no tocante à oferta de vagas e cursos e ao número de docentes que integram seu quadro funcional. Segue-se um breve histórico e caracterização do Colégio Técnico de Teresina (CTT) e, consecutivamente, a pesquisa faz uma análise do quadro geral da oferta de EPT no Estado do Piauí, abordando a relação existente entre a oferta de matrículas e de funções docentes.

Na parte final da seção, a pesquisa parte para a análise dos dados coletados diretamente no CTT (oferta de matrículas no período de 2008 a 2011 em contraposição ao número de docentes e à carga horária de aulas praticada no CTT), para que, enfrentando as questões de pesquisa, fossem verificadas quais as condições de trabalho dos seus professores e se as normativas nacionais e locais vigentes quanto à regulamentação da carga horária de trabalho estão sendo respeitadas.

Por fim, diante do estudo realizado, as considerações finais apontam as possíveis soluções para superar o quadro de desregulamentação intencional no campo da educação profissional no Brasil, bem como para restabelecer as mínimas condições de trabalho aos professores do EBTT, restaurando, assim, a qualidade de vida destes professores e a qualidade do ensino ofertado.

2 HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A história da educação profissional no Brasil teve início formalmente durante a Primeira República, mais precisamente em 1906, no Estado do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 787, que criou 04 escolas profissionais nos municípios de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras destinadas ao ensino de ofícios e a quarta e última à aprendizagem agrícola (BRASIL, 2009a).

De acordo com Freitag (1979, p. 44), “as características da política educacional [...] precisam ser vistas à luz da organização da economia e da especificidade da formação social brasileira como um todo.” Assim, passaremos a uma breve análise acerca da estrutura socioeconômica brasileira existente à época em que a Educação Profissional teve seus contornos iniciais.

A economia brasileira, durante o período colonial, baseava-se em um modelo agroexportador assentado em um só produto (café, açúcar, ouro ou borracha), o que a tornava extremamente vulnerável e dependente das oscilações do mercado dos países de economia hegemônica, período em que a política educacional estatal foi praticamente inexistente. (FREITAG, 1979, p. 44).

Passando aos últimos anos do Império e início das primeiras décadas da Primeira República (1889 a 1930), o Brasil passou por profundas transformações socioeconômicas, “provocadas pela extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira.” (MANFREDI, 2003, p. 79), o que propiciou uma fase de aceleração dos processos de industrialização e urbanização, na qual:

Os novos empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros estimularam o incremento de serviços de infraestrutura urbana de transportes e edificações. A modernização tecnológica (ainda que no nível de adaptação e de manutenção da tecnologia importada) inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular. (MANFREDI, 2003, p. 79).

Nesse contexto, em 23 de setembro de 1909, o então Presidente da República Nilo Peçanha publicou o Decreto nº 7.566, criando 19 “Escolas de

Aprendizes Artífices” destinadas a proporcionar o ensino profissional, primário e gratuito na quase totalidade das unidades da federação. (BRASIL, 1909).

Segundo Manfredi (2003, p. 82), “a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num único sistema foi tomada em 1909, como resposta a desafios de ordem econômica e política”, demonstrando que o Decreto nº 7.566 visou atender à demanda de mão de obra para acompanhar o desenvolvimento agrícola e industrial pelo qual passava o país.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. (BRASIL, 2007b, p. 11).

A regulamentação e estruturação do Ensino Agrícola no Brasil, parte integrante da rede federal de educação profissional, foi implementada através do Decreto nº 8.319 de 20 de novembro de 1910, que estabeleceu que o ensino agrícola passaria a ser ministrado em quatro categorias: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. (BRASIL, 1910).

Ainda conforme o referido decreto, o ensino agrícola teria por finalidade precípua a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo o ensino agrícola, ensino de zootecnia, ensino de indústrias rurais e ensino de medicina veterinária (BRASIL, 1910).

De acordo com Oliveira Júnior (2008), a legislação do início do século XX não cogitou, todavia, de formação pedagógica para o ensino das profissões, pois no decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices constavam apenas os deveres do professor desse tipo de escola relativos aos cuidados com as ferramentas e os utensílios, passando pelos apontamentos e registros de frequência e chegando às normas de obediência ao diretor.

Entretanto, em nenhum momento foi dedicado um único artigo à formação desse docente, o que demonstra que, desde o início da história da educação profissional no Brasil, as políticas públicas não se preocuparam em estabelecer condições mínimas de trabalho ao professor do ensino profissional.

Com a Constituição Federal de 1937 e início do Estado Novo, sucedeu-se outro marco importante para a história do ensino profissional no Brasil, pois pela

primeira vez uma Constituição Federal tratou especificamente do tema relativo ao ensino técnico, profissional e industrial. (BRASIL, 1937).

Entretanto, embora tenha tratado especificamente do ensino profissional no seu artigo 129, a referida legislação também não dedicou um dispositivo sequer para as condições de trabalho e a formação pedagógica dos professores dessa modalidade de educação, repetindo-se, assim, a histórica política de desprofissionalização desta categoria.

Ainda no ano de 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais através da Lei nº. 378, sendo destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. (BRASIL, 2009a).

Segundo Manfredi (2003, p. 95), no período do Estado Novo (1937 a 1945):

A política educacional brasileira legitimou a separação entre o trabalho manual do intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas.

Em 1941, foi aprovado um conjunto de decretos que ficou conhecido como Leis Orgânicas da Educação Nacional ou ainda como “Reforma Capanema”, por meio da qual o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão e os cursos foram divididos em 02 níveis correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio, sendo que o primeiro compreendia os cursos básico, industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria e o segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com várias especialidades, duração de 03 anos e mais 01 ano de estágio supervisionado na indústria. (BRASIL, 2009a).

Este foi um período marcado pela acentuação do esforço governamental em torno da educação profissional no Brasil, uma vez que foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio. (BRASIL, 2007b).

A educação brasileira denominada “regular” ficou estruturada, assim, em dois níveis: a educação básica e a superior. A educação básica, por sua vez, foi dividida em duas etapas: o curso primário e o secundário subdividido em ginásial e colegial. A vertente profissionalizante, que compunha a parte final do ensino

secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico e todos detinham o mesmo nível e duração do colegial, porém, sem habilitação para o ingresso no ensino superior (BRASIL, 2007b).

Esta organização do ensino profissionalizante no Brasil, ocorrida com a “Reforma Capanema”, ficou marcada pela dualidade estrutural a que se refere Kuenzer (2001), segundo a qual o ensino é separado em dois blocos distintos, colocando de um lado o ensino do tipo propedêutico, destinado à classe dirigente e, de outro, o ensino profissionalizante para a classe operária, mantendo-se, assim, a divisão social pelo trabalho e pela modalidade do ensino ofertado.

Seguindo com a análise linear da evolução histórica da rede federal de educação profissional brasileira, em 25 de fevereiro de 1942 foi publicado o Decreto nº. 4.127/42 (BRASIL, 1942), que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação. (BRASIL, 2009a, p. 04).

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, passando a contar com autonomia didática e de gestão, o que contribuiu para a intensificação da formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização vivido nacionalmente.

Consoante o MEC (BRASIL, 2007b), o momento histórico subsequente foi marcado por grande efervescência política em torno das questões educacionais, com grande participação da sociedade em torno do debate entre modelos distintos de desenvolvimento para a educação, o que culminou posteriormente com a publicação da primeira LDB, em 1961 (Lei nº. 4.024/61) (BRASIL, 1961).

Polarizaram-se os interesses entre os setores populares e populistas que pleiteavam a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário) e a equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro e, enquanto isso, os setores ligados às classes hegemônicas reivindicavam a redução da ação da sociedade política sobre a escola,

defendendo que a educação fosse ministrada predominantemente em escolas privadas.

A primeira LDB (Lei nº 4.024/61), segundo o MEC (BRASIL, 2007b), refletiu uma miscigenação dos interesses conflitantes, proporcionando, de um lado, a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional e, de outro lado, conferindo plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação, o que colocava, do ponto de vista formal, um ponto final na dualidade de ensino.

Ainda através da primeira LDB (Lei nº 4.024/61), as antigas escolas de iniciação agrícola e escolas agrícolas foram agrupadas sob a denominação de ginásios, ministrando 04 séries do 1º ciclo (ginasial) e mantendo a expedição do certificado de Mestre Agrícola. As Escolas Agrotécnicas passaram a denominarem-se “Colégios Agrícolas” ministrando as três séries do 2º ciclo (colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura. (BRASIL, 2009b).

Quanto à atenção dada à formação dos professores da educação profissional, a LDB de 1961 previa, em seu artigo 59, que a formação de professores das matérias técnicas específicas seria feita por meio de “Cursos Especiais de Educação Técnica”.

De acordo com Oliveira Júnior (2008, p. 09):

Tornava-se obrigatória a formação específica para o professor do ensino técnico, que se somava à sua formação técnica anterior, fosse ela de nível médio ou superior. Porém, nos artigos 117 e 118 da LDB, abria-se a possibilidade de aceitarem-se exames de suficiência em lugar do curso de formação pedagógica. Na prática, a inclusão desses dois artigos apenas serviu para dar origem às desastrosas “autorizações a título precário” que até hoje são distribuídas sem qualquer exigência de formação.

Logo, a LDB de 1961 deu seqüência à política nacional de inexigibilidade de formação de nível superior para o docente da educação profissional de nível técnico e, ainda, possibilitou a realização de exames de suficiência em substituição à formação pedagógica destes professores, demonstrando, assim, o descompromisso da política nacional com a profissionalização destes docentes.

Em 1967, ocorreu uma Reforma Administrativa dos Ministérios, legitimada pelo Decreto Lei nº. 200/67, através da qual o Ensino Agrícola foi absorvido pelo Ministério da Educação e Cultura e, conseqüentemente, o órgão anteriormente

responsável, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, também foi transferida ao MEC por meio do Decreto nº. 60.731/67, sob a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola (DEA).

A atuação do DEA orientou-se no sentido de reformular o ensino agrícola, implantando, então, a metodologia do sistema escola-fazenda, baseada no princípio do “aprender a fazer e fazer para aprender” (BRASIL, 2009b).

Em 11 de agosto de 1971, sob o governo militar, foi realizada uma profunda reforma da educação básica através da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), a qual constituiu uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos: “essa lei instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos.” (MANFREDI, 2003, p. 105).

Ocorre que esta compulsoriedade da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau destinada a garantir a inserção no mercado de trabalho, na prática, se restringiu ao âmbito da educação pública estadual e federal, pois as escolas privadas, em sua maioria, continuaram com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando o atendimento às elites.

Ainda com a publicação da Lei nº 5.692/71, foi criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), com a finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola do MEC.

A COAGRI implementou, assim, uma política para o ensino agrícola destinada a sistematizar e padronizar estratégias pedagógicas e de gestão aptas a conferirem uma identidade única a esta modalidade de ensino, o que perdurou por boa parte do período de sua atuação (BRASIL, 2009b).

Quanto ao tratamento dado pela Lei nº. 5.692/71 à formação de professores para a Educação Profissional, Oliveira Júnior (2008) destaca que, apesar dos erros, tentou-se buscar a profissionalização destes docentes.

[...] a partir de 1964, a Diretoria do Ensino Industrial criou diversos “centros” especializados em cursos de “didática do ensino industrial”. Dentre esses centros, destacou-se o CENAFOR. Posteriormente, com a Lei 5.540/68, ficou estabelecido que tanto os professores da chamada Educação Geral quanto os professores do ensino técnico seriam formados em cursos de nível superior. Quase acertaram, mas

acabaram por incorrer no mesmo erro da legislação anterior, quando, por meio do Decreto-Lei 464, aceitaram que a formação pedagógica fosse substituída por meros “exames de suficiência”. Tudo continuou como dantes. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008, p. 10).

Assim, do ponto de vista da formação do professor que atuava no ensino técnico, o período militar foi marcado pela preocupação com a formação deste docente, o que foi efetivado por meio dos chamados esquemas.

De acordo com Oliveira Júnior (2008), o Esquema I previa a complementação pedagógica para os profissionais de nível superior e o Esquema II previa, além da complementação pedagógica, os conteúdos de tecnologia para os docentes que tivessem a formação como técnico de nível médio.

Entretanto, assim como ocorreu durante a vigência da LDB/61, a LDB/71 também falhou ao admitir que a formação pedagógica dos professores da educação profissional fosse substituída pelos “exames de suficiência”, o que conduziu ao mesmo cenário de antes, qual seja, a da desprofissionalização histórica destes professores.

Outro marco importante na história do ensino profissionalizante no Brasil ocorreu a partir da Lei nº. 6.545/78, que transformou 03 Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), conferindo às mesmas mais uma atribuição: a de formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Além disso, a formação dos professores do ensino técnico passou a fazer parte dos objetivos dos referidos CEFETS, conforme o artigo 2º a Lei nº. 6.545/78:

Art 2º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm os seguintes objetivos:

I - ministrar ensino em grau superior:

[...]

b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos. (BRASIL, 1978, p. 01).

Posteriormente, foi publicado o Decreto nº. 87.310/82, que veio regulamentar a lei nº. 6.545/78, dispondo em seu artigo 3º:

Art. 3º São características básicas dos Centros Federais de Educação Tecnológica:

[...]

V - formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º Grau. (BRASIL, 1982, p. 01).

Assim, sob o aspecto da formação docente para a Educação Profissional, a lei n.º. 6.545/78 incumbiu três CEFETS dessa formação, o que foi concretizado por meio dos esquemas I e II.

Em 1978, no governo Geisel, pela Lei 6.545, três CEFETS foram incumbidos de formar docentes para a Educação Profissional por meio dos “esquemas I e II”. Como laboratório, até funcionou, mas logo mostrou-se como uma solução insuficiente para atender às regiões mais densamente industrializadas e, por via de conseqüência, com maior número de escolas técnicas. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008, p. 10).

Entretanto, apesar de representar um avanço rumo à profissionalização dos docentes da EPT, a referida lei tornou-se ineficiente diante da demanda cada vez mais crescente de professores das escolas técnicas, repetindo-se a historicidade da desprofissionalização destes.

Seguiu-se a publicação do Decreto n.º 83.935 em 04 de setembro de 1979, por meio do qual as escolas agrícolas passaram a ter a denominação de Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas do nome do município onde se encontravam localizadas e, em 21 de novembro de 1986, foi extinta a COAGRI (Decreto n.º 93.613), ficando então o ensino agrotécnico de 2º grau diretamente subordinado à Secretaria de Ensino de 2º grau do Ministério da Educação.

Importante ressaltar que as Escolas Vinculadas (E.V.s) que permaneceram agregadas às Universidades Federais, a exemplo do Colégio Técnico de Teresina, não tiveram suas denominações alteradas pelo Decreto n.º. 83.935/79. Além disso, as E.V.s existentes no país possuem variações em suas denominações e permaneceram com seus nomes de origem. A exemplo, cita-se o caso da Universidade Federal da Minas Gerais (UFMG), aonde existem 05 Escolas Vinculadas com denominações diferentes: Escola Técnica de Saúde; Centro de Formação em Saúde; Colégio Técnico da UFMG; Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário e Núcleo de Ciências Agrárias (Anexo A).

Somente as Escolas Agrícolas que não se vincularam às Universidades Federais passaram a ser denominadas Escolas Agrotécnicas Federais. Tal distinção decorre do fato de que as Escolas Agrícolas vinculadas às Universidades Federais

passaram a constituir um órgão integrante destas últimas, sem personalidade jurídica própria, ao contrário das Escolas Agrotécnicas, que passaram a ter natureza jurídica de autarquias.

Por fim, para uma melhor compreensão da composição atual da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil, o Anexo B do presente estudo retrata todas as instituições que fazem parte da referida rede de educação, contendo, ainda, a localização geográfica das respectivas unidades.

2.1 A educação profissional no Brasil após a Constituição Federal de 1988

O marco histórico legislativo seguinte que pontuou a história da rede federal de educação profissional no Brasil foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu as diretrizes gerais norteadoras do sistema nacional de educação, criando dentre os seus objetivos o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis (básico e superior), etapas e modalidades, enquadrando nestas últimas a educação profissional, que passou a ter na formação para o trabalho um dos seus principais objetivos. (BRASIL, 1988).

Em 12 de abril de 1990, o ensino agrotécnico passou a ser subordinado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENET), conforme disposto na Lei nº 8.028, a qual passou posteriormente a ser denominada Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), hoje SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), cuja finalidade é cuidar da Educação Média e Tecnológica do país, no âmbito do MEC. Atualmente, a estrutura organizacional do Ministério da Educação encontra-se delineada conforme o organograma constante do Anexo C.

Com a publicação da Lei nº 8.948/94, que dispôs sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, operou-se a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais e as Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo MEC. (BRASIL, 1994).

Ainda no ano de 1996, chega ao fim, no Congresso Nacional, o processo de elaboração da lei geral da educação brasileira, culminando com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96). (BRASIL, 1996). A partir deste marco legislativo, segue-se a reforma do ensino médio e profissional ocorrida durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

Antes, porém, de abordarmos os dispositivos da nova LDB que tratam do ensino profissional, faz-se necessária uma breve exposição do contexto social e político em se deu esta reforma da educação profissional ocorrida durante o governo FHC.

A referida reforma foi pautada por ideais nitidamente neoliberais e pelo objetivo de direcionar o sistema educacional brasileiro aos ditames da globalização e às necessidades da economia de mercado, com vistas a propiciar, em volume, a formação técnica de trabalhadores especializados e com redução dos custos por parte do Erário.

Nesse sentido, o governo FHC implementou políticas públicas direcionadas ao ensino profissional, seguindo os ditames neoliberais de enxugamento da máquina pública e de enfrentamento prioritário das questões econômicas do país, em detrimento das sociais.

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, iniciou-se o processo de concretização da política educacional, que seguiu a cartilha de organismos internacionais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na lei nacional da educação, a LDB, alterada em seu curso democrático justamente para nela se incluírem diretrizes impostas por agentes externos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 163).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), a política educacional adotada no Governo Fernando Henrique Cardoso foi concebida de acordo com a proposta do neoliberalismo e assumiu dimensões tanto centralizadoras como descentralizadoras. No entanto, a descentralização não apareceu como resultado de maior participação da sociedade, uma vez que as ações realizadas não foram fruto de consultas aos diversos setores sociais, tais como pesquisadores, universidades, professores, sindicatos, associações e outros, mas, ao revés, surgiram de decisão preparada desde a campanha eleitoral.

A LDB de 1996 foi, sob vários aspectos, marcada pela generalidade de seu texto, o que se aplicou, inclusive, à regulamentação das condições de trabalho dos docentes da educação profissional (ou à desregulamentação), justamente para atender aos fins neoliberais do governo FHC, propiciando ao Executivo Federal a implementação de reformas por meio de decretos presidenciais, portarias, resoluções e outros atos normativos que fogem ao crivo do Legislativo e, portanto, dão ampla e total liberdade para o Executivo atuar.

Sobre a referida generalidade:

A nova Lei da Educação do senador Darcy Ribeiro cumpre o papel de ancorar as políticas apresentadas pelo Executivo, de forma fragmentada, segundo a urgência da matéria, mediante medidas provisórias ou projetos de lei, decretos presidenciais, portarias e resoluções. Como âncora, o projeto tomou uma forma genérica, excluindo matérias que passam a ser objeto de leis específicas ou de portarias e resoluções do Executivo, como a formação e a carreira do profissional da educação, o Conselho Nacional da Educação, educação à distância, escolha dos dirigentes universitários, educação profissional, ensino médio etc. (BRZEZINSKI, 2008, p. 31).

Assim, aprovada a LDB (Lei 9.394/96) nos moldes preconizados pelo governo federal, a educação ficou estruturada em apenas dois níveis: educação básica e educação superior. A educação profissional, por sua vez, foi tratada em capítulo próprio (Capítulo III) sendo considerada como modalidade de ensino.

Importante ressaltar que, diferentemente das Leis de Diretrizes e Bases da Educação e das leis orgânicas para os níveis e modalidades de ensino anteriores, que sempre trataram a educação profissional de forma parcial, a nova LDB (Lei nº 9.394/96) dedicou um capítulo inteiramente à educação profissional, tratando-a como parte do sistema educacional.

Neste novo enfoque a educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. Enfim, regulamenta a educação profissional como um todo, contemplando as formas de ensino que habilitam e estão referidas a níveis da educação escolar no conjunto da qualificação permanente para as atividades produtivas. Embora a lei não o explicita, a educação profissional é tratada como um subsistema de ensino. (CHRISTOPHE, 2005, p. 07).

Além disso, a nova LDB, em seu artigo 39, faz referência ao conceito de “aprendizagem permanente”, estabelecendo que a educação profissional deve levar ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” destacando, novamente, a relação entre a educação escolar e os processos formativos, ao se referir à integração entre a educação profissional e as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia.

Finalmente, a nova LDB introduziu o caráter complementar da educação profissional e ampliou sua atuação para além da escolaridade formal (parágrafo único do artigo 39 e artigos 40 e 42), estabelecendo, ainda, a forma de reconhecimento e de certificação das competências adquiridas fora do ambiente escolar.

Nesse sentido:

[...] estabelece a forma de reconhecimento e certificação das competências adquiridas fora do ambiente escolar, quer para prosseguimento de estudos, quer para titulação, de forma absolutamente inovadora em relação à legislação preexistente, permitindo a certificação de profissionais sem a necessidade de educação formal nos cursos. (CHRISTOPHE, 2005, p. 08)

Retomando a questão da generalidade do texto original da nova LDB, segundo o MEC (BRASIL, 2007b), longe de ser uma redação inocente e desinteressada, esta redação original da LDB/96 objetivava, ao contrário, consolidar a dualidade estrutural representada pela separação entre o ensino médio e a educação profissional, o que já era objeto do Projeto de Lei de iniciativa do Poder Executivo que ficou conhecido como PL nº 1.603, que tramitava no Congresso Nacional em 1996, antes mesmo da aprovação e promulgação da LDB.

O polêmico PL nº 1.603/96, de iniciativa do executivo federal (Ministério da Educação), objetivava consolidar a dualidade estrutural entre o ensino regular e o ensino profissionalizante, porém, diante da repercussão negativa, não foi aprovado pelo legislativo federal. Contudo, embora não tenha sido aprovado, o seu conteúdo foi praticamente todo contemplado posteriormente no Decreto Presidencial nº 2.208/97, que, sem precisar passar pelo crivo do legislativo, alavancou a separação entre o ensino médio e a educação profissional. (BRASIL, 1997).

Neste contexto, o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos na modalidade concomitante ao ensino médio e na forma sequencial.

Uma delas é a Concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a

Sequencial, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, após a educação básica. (BRASIL, 2007b, p. 19).

Verifica-se, portanto, que, na prática, o Decreto nº 2.208/97 serviu para institucionalizar um sistema paralelo de formação profissional que, embora pudesse se articular com o sistema regular de ensino, somente o era possível na forma concomitante ou sequencial, e não integrada.

Quanto à formação docente para a Educação Profissional, a nova LDB dedicou um pequeno capítulo a esta modalidade de ensino, a qual foi regulamentada por meio do decreto nº 2.208/97, tendo a formação do professor de Educação Profissional sido detalhada na Resolução CNE/CP número 02, de 19 de fevereiro de 2002.

De acordo com Oliveira Júnior (2008), o Decreto nº 2.208/97, complementado pela Resolução número 02/2002, que especificava a estrutura organizacional dos Cursos Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, representou um grande passo no sentido de exigir a efetiva formação pedagógica dos docentes da Educação Profissional.

Entretanto, ao analisarmos o artigo 9º do Decreto nº 2.208/97, verificamos que este avanço na formação de professores da EPT não foi assim tão significativo, pois continuou-se a efetivar a seleção de professores com base, principalmente, na experiência profissional e a permitir que a formação destes docentes para o magistério pudesse ser realizada previamente ou em serviço:

Art. 9º - As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. (BRASIL, 1997, p. 02).

Além disso, ao se referir aos profissionais da EPT ora como “instrutores” e ora como “monitores”, o Decreto nº 2.208/97 deixa clara a política adotada pelo governo FHC no sentido de não priorizar a profissionalização desta categoria de docentes.

De acordo com Machado (2011, p. 692):

O professorado da EPT apresenta, portanto, grande diversidade em matéria de formação pedagógica. A essa heterogeneidade se

acrescentam outras diferenças: (...) condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para o professor (atividade de trabalho principal ou complementar). Logo, se produzem diferentemente as identidades profissionais, a socialização profissional, a concepção da profissão, as práticas profissionais e os processos de profissionalização.

Assim, o processo histórico de desprofissionalização que marca a formação de professores para a educação profissional de nível técnico pode ser um dos fatores responsáveis pela crise de identidade que assola esta categoria até hoje, uma vez que, como afirmou Machado (2011, p. 692), “produzem-se diferentemente as identidades profissionais, a concepção da profissão e os processos de profissionalização”.

Prosseguindo com a análise histórica da política nacional em relação à educação profissional, vale mencionar que durante o governo FHC o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 646, por meio da qual:

[...] o governo limitou a oferta de ensino médio nas instituições federais, sendo que as escolas não poderiam oferecer mais do que 50% das suas vagas para o ensino médio (ensino propedêutico), induzindo a abertura de cursos exclusivamente profissionalizantes. As novas instituições criadas deveriam oferecer exclusivamente ensino profissional. (ORTIGARA; GANZELI, 2011, p. 05).

Assim, durante a vigência do Decreto nº 2.208/97 (governo FHC), o governo implementou, de fato, uma política de separação entre o ensino propedêutico e a educação profissional, a qual foi reforçada pela Portaria MEC nº 646/97, que limitou a oferta do ensino médio ao máximo de 50% de suas matrículas nas instituições federais de ensino, “induzindo a abertura de cursos exclusivamente profissionalizantes.” (ORTIGARA; GANZELI, 2011, p. 05).

Com o fim da era FHC e início do governo Lula, retomou-se a discussão sobre a separação entre ensino médio e ensino profissional implementada pelo Decreto nº. 2.208/97, momento no qual se passou a rediscutir a importância da educação politécnica.

Pode-se compreender a educação politécnica como:

Uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou

seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos. (MOURA, 2007, p. 15).

Há que se diferenciar, contudo, politecnia de polivalência, uma vez que ambas encerram concepções distintas.

A politecnia não se confunde e tampouco se reduz à polivalência, que é mero processo de treinamento e formação de habilidades gerais e específicas para atender às necessidades funcionais do sistema produtivo. Muito mais que isso, a concepção politécnica de educação se caracteriza pela capacidade de articular o geral e o particular, o lógico e o histórico, bases para o desenvolvimento e pleno exercício da autonomia dos sujeitos educandos. (LIMA FILHO, 2003, p. 102)².

Porém, diante da constatação de que a tentativa de implementar a politecnia não encontraria base concreta de sustentação na sociedade brasileira, em razão da realidade socioeconômica dos jovens que geralmente procuram o ensino profissionalizante não terem condições de esperar até os 20 anos de idade (ou mais) para começar a trabalhar, o governo Lula optou pela adoção de uma solução transitória (MOURA, 2007).

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira. (MOURA, 2007, p. 16).

Essa solução transitória decorreu de certa convergência encontrada entre os principais sujeitos envolvidos na discussão acerca da dualidade de ensino preconizada no Decreto nº 2.208/97, o que contribuiu para a edificação das bases que deram origem ao Decreto nº 5.154/04, editado durante o Governo Lula.

² O conceito de educação politécnica encontra sua origem na obra de Karl Marx, em meados do século XIX. Assim, a "educação politécnica pode ser vista como sinônimo de concepção marxista de educação. (RODRIGUES, 2010).

Sobre a referida convergência de entendimentos que edificaram as bases do Decreto nº 5.154/04:

Setores ligados às áreas educacionais como sindicatos e pesquisadores mobilizaram-se, provocaram grandes debates a cerca da dualidade da educação e foi a partir do entendimento de que era possível construir uma educação profissional em uma outra perspectiva que os principais sujeitos envolvidos nessa discussão edificaram as bases que deram origem ao Decreto nº. 5.154/04. O Decreto nº. 5.154/04 revogou o Decreto nº. 2.208/97, entretanto manteve as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes e acrescentou a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, em uma perspectiva humanista. (SILVEIRA, 2009, p. 15).

Assim, o Decreto nº 5.154/04 revogou o Decreto nº 2.208/97, trazendo de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, desta vez, “numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.” (BRASIL, 2007b, p. 24).

Vê-se que, do ponto de vista da concepção, o Decreto n. 5.154, de 2004, representa claro avanço em relação ao Decreto n. 2.208, de 1997. Com isso, retoma-se a tendência da formação integrada que caminha na direção da superação da dualidade entre educação geral e formação profissional, revertendo-se o retrocesso representado pelo decreto do Governo FHC. (SAVIANI, 2007, p. 155).

Porém, como o Decreto nº 5.145/04 não extinguiu de vez os cursos concomitantes e sequenciais e nem desmobilizou a estrutura de módulos para garantir a conclusão das etapas na educação profissional, verifica-se que representou apenas um avanço formal, e não substancial.

A respeito da estrutura de módulos, tem-se que a mesma consiste na possibilidade do aluno se matricular em diversos cursos dissociados e estanques, constituídos por competências específicas e definidas segundo as necessidades de mão-de-obra do mercado de trabalho, habilitando-o, por meio de módulos de curta duração, à inserção neste mercado de trabalho.

Sobre a estrutura em módulos na educação profissional de nível técnico, registra-se o objetivo da flexibilização perseguido pelo governo federal:

A modularização dos cursos deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade. Cursos, programas e currículos poderão ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. Possibilitarão o atendimento das necessidades dos trabalhadores na construção de seus itinerários individuais, que os conduzam a níveis mais elevados de competência para o trabalho. (BRASIL, 1999, p. 13).

Assim, pode-se inferir que o sistema de modularização dos cursos profissionalizantes, mantido pelo Decreto nº 5.145/04, coaduna-se à concepção da dualidade estrutural entre o ensino propedêutico e a educação profissional, à medida que, através desta estrutura, prioriza-se a formação rápida de mão-de-obra apta a ser absorvida pelo mercado de trabalho, mediante a oferta de cursos estanques e de curta duração compostos por competências específicas, em detrimento da formação humanística.

Percebe-se, portanto, que o antigo debate em torno da dualidade de ensino, iniciado antes da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996 é retomado com a edição do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004a), haja vista que o mesmo manteve a possibilidade dos cursos concomitantes e subsequentes, mas, ao mesmo tempo, restaurou a possibilidade da integralidade entre as modalidades.

O debate sobre as concepções presentes nas discussões que antecederam a Constituição de 1988 e a LDBEN é retomado na atualidade, destacando-se a edição do Decreto n. 5.154/04 que mantém as alternativas existentes, porém restitui a possibilidade de integração das duas modalidades, evidenciando a permanência dos elementos de dualidade estrutural e também da concepção de uma escola integrada e politécnica. (LIMA FILHO; TAVARES, 2006, p. 24).

Ainda sobre a estrutura em módulos, verifica-se que além de contribuir para a fragmentação do ensino profissional, constitui flagrante contradição com a política educacional defendida pelo próprio Governo Lula, por intermédio do Ministério da Educação, no sentido de instituir a politécnia no âmbito do ensino médio e profissional integrados.

Nesse sentido, ensina Bueno (2000, p. 164):

A fragmentação gerada pelo ensino modular poderia reduzir a habilitação técnica a um somatório de qualificações específicas, isto é, justamente o inverso do que declara a prática discursiva do Ministério da Educação em relação à formação do novo trabalhador competente.

Assim é que, por maior que seja a flexibilização dos cursos modulares, a sua perspectiva de formação técnica traduz-se numa concepção dúbia de educação permanente, mais assentada em adiamentos indefinidos, de exclusiva responsabilidade do educando, do que em reais possibilidades de atualização e aperfeiçoamento (BUENO, 2000).

Também do ponto de vista da formação de professores para Educação Profissional, o Decreto nº 5.154/04 não promoveu avanços.

Segundo Oliveira Júnior (2008), com a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04, que despreza a questão da formação do docente da Educação Profissional, houve um retrocesso substancial por ter voltado a prevalecer nas escolas técnicas, com algumas exceções, as autorizações a título precário para lecionar, outorgadas *ad eternum* a profissionais de diferentes áreas, sem qualquer formação pedagógica.

Seguindo com a linha temporal de evolução da rede federal de educação profissional no Brasil, em 1º de outubro de 2004, foi publicado o Decreto nº. 5.224, que dispôs sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), outorgando-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Além disso, dispõe que os CEFETS passam a poder atuar em todos os níveis da educação tecnológica, desde o básico até a pós-graduação, inclusive dedicando-se à pesquisa aplicada, à de serviços e à licenciatura.

Nestes termos, dispõe o Decreto nº. 5.224/04:

§ 1º Os CEFET são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. (Redação dada pelo Decreto nº 5.773, de 2006)

[...]

Art. 4º Os CEFET, observadas a finalidade e as características básicas definidas nos arts. 2º e 3º deste Decreto, têm por objetivos:

[...]

VII - ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica. (BRASIL, 2004b).

Posteriormente, o Decreto nº 5.224/04 foi complementado pelo Decreto nº 5.773/06 (BRASIL, 2006), alterando-se apenas dois dispositivos daquele: os artigos 1º, §1º e o artigo 17.

Ainda durante o governo Lula, foi editada a Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008b), que incluiu a Seção IV-A, inserindo a “Educação Profissional de Nível Médio” dentro do capítulo reservado à Educação Básica, da Lei nº 9.394/96 (capítulo II da LDB/96), consolidando, assim, as diretrizes instituídas pelo Decreto nº 5.154/04 no que diz respeito à manutenção da concomitância, do curso técnico subsequente e organização dos cursos em módulos e instituindo, ainda, a educação integrada entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio, ou seja, desenvolvida na mesma instituição de ensino e com matrícula única.

A Seção IV-A do Capítulo da Educação Básica da LDB/96 pode ser considerada como derivada da Seção IV (Do Ensino Médio), de modo que a essência da integração entre o ensino propedêutico e o ensino profissional foi definida nesses novos dispositivos legais, ainda que o capítulo III, no qual a LDB trata exclusivamente da educação profissional, também tenha sido alterado pela Lei nº. 11.741/08. (ORTIGARA; GANZELI, 2011, p. 07).

Segundo Ortigara e Ganzeli (2011), ao estabelecer a necessidade dos cursos profissionalizantes de nível técnico e tecnológico serem organizados de acordo com as diretrizes curriculares nacionais (DCN) estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), diretrizes estas que haviam sido estabelecidas no governo FHC, a Lei nº 11.741/2008 manteve as possibilidades de modularização e saídas intermediárias que representavam o “aligeiramento” da formação profissional com vistas a atender às demandas do mercado.

Importante ressaltar, quanto à discussão para as DCN para o ensino profissional de nível médio ocorrida durante o governo FHC, que este movimento foi bastante influenciado pela força empresarial, gerando aspectos profundamente contraditórios, quando comparado com as discussões que envolveram as DCN para o ensino médio.

Todo movimento que envolve a sociedade civil e o governo em torno da discussão de reformas políticas caracteriza-se por ser permeado de tensões, as

quais são representadas pelos interesses conflitantes dos diversos atores sociais envolvidos, sendo o resultado alcançado pelas forças hegemônicas atuantes.

Sintetizando o pensamento de Muller e Surel (2002) e de Azevedo (2004) sobre as tensões que envolvem a construção coletiva das políticas públicas, Guimarães (2008) destaca:

[...] parte-se do pressuposto de que as leis e a aplicação das leis através das propostas concretas de reforma são resultados de uma construção coletiva, que envolve interesses diversos da sociedade e que por isso estão repletas de tensões sociais, as quais refletem um movimento contraditório, característico do contexto social em que se insere. (GUIMARÃES, 2008, p. 19).

No caso da fixação das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível médio ocorrida durante o governo FHC, as forças empresariais representaram esta força hegemônica, tanto que o Parecer nº16/99 (BRASIL, 1999) e a Resolução nº 04/99 (que trataram das DCN para a educação profissional), ambos emitidos pelo CNE, constituíram os instrumentos jurídicos necessários para operacionalizar as mudanças introduzidas pelo Decreto nº 2.208/97 e, assim, promover a formação fragmentada dos trabalhadores para atender às demandas do empresariado, ou seja, às relações de mercado.

As ações de regulação para educação profissional no governo FHC encontravam sustentação no discurso hegemônico dominante em todo o mundo neste período e especialmente na América Latina, que colocaram as relações de mercado como eixo das políticas públicas. O processo de discussão e aprovação da LDB evidenciou o predomínio da concepção neoliberal, promovendo uma concepção de ensino profissional para a formação de mão de obra para o mercado, desvinculado da formação do cidadão. (ORTIGARA; GANZELI, 2011, p. 09).

Indiscutível, portanto, que os interesses empresariais atrelados às demandas de mercado representaram a força hegemônica que influenciou de modo determinante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, fixadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o que explica a continuação da dualidade estrutural entre o ensino profissional e o propedêutico e das políticas de desprofissionalização dos docentes integrantes da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico.

Recentemente, foram aprovadas novas DCN para a educação profissional técnica de nível médio, por meio da Resolução nº 06 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de setembro de 2012, as quais estabelecem a possibilidade de articulação integrada entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, o que representaria um avanço rumo à superação da dualidade estrutural do ensino não fosse a continuação dos chamados itinerários formativos.

De acordo com as DCN aprovadas em 2012, os referidos itinerários formativos devem ser flexíveis, diversificados e atualizados segundo os interesses e as necessidades do mercado de trabalho, o que demonstra que o governo federal continua atrelando a educação profissional aos interesses do empresariado.

Por fim, cabe ressaltar que as DCN aprovadas em 2012 também continuaram com a histórica política de desprofissionalização para os docentes da educação profissional de nível técnico, pois passou a admitir que professores graduados e não licenciados possam ter seus saberes profissionais reconhecidos em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas.

Uma vez retratada em linhas gerais as políticas adotadas no Brasil para a educação profissional de nível técnico após a Constituição Federal de 1988, serão abordados os principais aspectos que tem caracterizado o projeto de expansão da rede federal de educação profissional implementado no país após a LDB de 1996.

2.2 A expansão da rede federal de educação profissional no Brasil após a LDB de 1996 – a criação dos IFETS

A criação da rede federal de educação profissional no Brasil completou cem anos, desde a criação das 19 primeiras Escolas de Aprendizes Artífices pelo Decreto nº 7.566 em 1909 (BRASIL, 1909) e, neste percurso, o ensino profissionalizante passou por várias transformações estruturais e conceituais que o levaram ora a integrar o sistema nacional de educação e ora a ser segregado deste último, para compor um cenário próprio.

Segundo Otranto

Até o final de 2008, essa rede federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica (SETEC), contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETS com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 01 Universidade Tecnológica Federal e 01 Escola Técnica Federal. (OTRANTO, 2010, p. 02).

Marco importante para a extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação foi a Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008d), publicada durante o mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a qual criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

A Rede Federal passou, então, a ser composta pelos IFETS, pela Universidade Tecnológica do Paraná, pelos CEFETS do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

De acordo com Otranto (2010), os Institutos Federais são instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, pois a sua criação decorreu da agregação e/ou transformação de antigas instituições profissionais (Escolas Agrotécnicas e CEFETS).

Já as demais instituições da nova rede, com exceção da Universidade Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um Instituto Federal e se mantiveram com a estrutura administrativa que as caracterizavam. Cada grupo reagiu de forma diferente à proposta governamental de mudança, divulgada inicialmente pelo Decreto nº 6.095/2007, que traçou as primeiras diretrizes e fundamentos dos IFETs, por esse motivo optou-se por uma análise diferenciada das Escolas Agrotécnicas, CEFETs e Escolas Vinculadas às Universidades Federais. (OTRANTO, 2010, p. 02).

A proposta de criação dos IFETs, segundo Otranto (2010) foi vista pelas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFS) com desconfiança e gerou, de início, reações contrárias na maior parte delas, pois tanto havia o temor da perda de identidade das escolas que sempre tiveram a formação profissional de nível médio como objetivo principal, como também o receio de que fosse extinto o ensino médio e até o profissional técnico a nível federal.

Além de todos estes questionamentos, havia, ainda, um outro entrave: o maior objetivo das EAFS era serem transformadas em CEFETS, visando à ampliação da autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior, mas sem perder sua identidade.

Porém, diante das pressões do governo federal e da chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007 que conclamava as Escolas Agrotécnicas Federais e os CEFETS a aderirem à integração ao novo modelo (IFET), a maior parte destas acabaram por concordar e se integrar ao sistema. O argumento principal foi o de que aquelas que não aderissem ao IFET continuariam como Escolas Agrotécnicas, instituições de ensino fundamental e médio, não sendo alçadas à condição de instituição de educação superior.

No caso dos CEFETs, o argumento que conduziu quase a totalidade dos mesmos a aderirem aos IFETs (exceções: CEFET-RJ e CEFET-MG), de acordo com Otranto (2010), foi o de que, por constituírem as instituições mais importantes dos novos IFETs, detinham mais condições de se transformarem em suas reitorias.

Dentre as instituições integrantes do IFET, os CEFETs são os que poderiam sentir-se mais à vontade dentro do novo modelo, por já contarem, em sua grande maioria, com as condições exigidas pela legislação. Trabalham com os três níveis de ensino, oferecem cursos superiores, desenvolvem pesquisa e extensão e seu corpo docente é, no cômputo geral, o de maior qualificação. Esses fatores foram levantados em quase todas as discussões, como elementos favoráveis à adesão. (OTRANTO, 2010, p. 06).

Já as Escolas Vinculadas às Universidades Federais (E.V.s), que não aderiram à integração aos IFETS, tratam-se de órgãos cuja estrutura permaneceu atrelada às Universidades Federais.

Segundo Otranto (2010, p. 08), “antes da vigência da Lei nº 11.892/08, o sistema federal de educação profissional contava com 32 E.V.s integradas a 21 Universidades Federais.” Depois da vigência da referida lei, apenas 08 Escolas Vinculadas aderiram aos IFETs, de modo que existem atualmente 24 Escolas que permaneceram vinculadas às Universidades Federais.

Além da questão do temor diante da possível perda da identidade destas E.V.s, caso integradas aos IFETs, a relação de confiança com as universidades federais e desconfiança na política governamental para o setor fizeram com que 24 das 32 Escolas Vinculadas optassem por não aderir à proposta do IFET e se mantivessem junto às universidades federais.

Os IFETs foram criados, assim, com a finalidade precípua de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e de

promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior. (OTRANTO, 2010, p. 10).

Importante ressaltar, conforme ensina Otranto (2010), que os IFETs, dada a miscigenação de instituições que a compuseram e integraram a sua estrutura, são formados por corpos docentes que pertencem a sindicatos diferentes, alguns são da base do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e outros do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), o que gera uma instabilidade do ponto de vista da negociação por melhores condições de trabalho junto ao governo, haja vista que, diante de tal quadro, indaga-se qual seria o sindicato legitimado a exercer o papel de negociador.

Como observa Otranto (2010, p. 13) o Instituto Federal é, hoje, mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira, marcada pelo direcionamento da educação profissional ao atendimento das exigências do mercado alcançando-se a configuração de um verdadeiro pacto nacional de submissão consentida no campo da educação profissional.

Corroborando este entendimento, Neves (2010) compreende que o “processo de ifetização” é um exemplo de uma “submissão consentida” no campo da Educação Profissional na medida em que estes institutos podem se constituir em uma importante ferramenta de idéias e práticas voltadas para a construção de uma nova “pedagogia da hegemonia”, ou seja, uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses do grande capital nacional e internacional.

Tavares (2009, p. 10-11) complementa as críticas de Otranto (2010) e de Neves (2010) esclarecendo que todo o este extenso arcabouço jurídico de portarias, pareceres e resoluções dão aos IFETs prerrogativas de executar as atividades de ensino algumas antes apenas destinadas às universidades em seu modelo clássico, representando, assim, um aumento brutal das atividades executadas pelos CEFETs e Escolas Técnicas e Agrotécnicas que fizeram a adesão.

Ainda segundo Tavares (2009), a partir da análise comparativa dos arcabouços jurídicos que conduziram as mudanças recentes na Educação Profissional nos dois governos, pode-se concluir que o governo Lula manteve e aprofundou a política do governo FHC, pois:

- 1º- Não rompe com as orientações dos organismos multilaterais de financiamento elaboradas no governo FHC;
- 2º- Representa uma parte da reforma administrativa do Estado Brasileiro;
- 3º- Significa uma renúncia ao desenvolvimento endógeno de conhecimento, ciência e tecnologia;
- 4º- É uma clara opção por uma universidade voltada apenas ao ensino, atendendo as demandas de mercado, e uma renúncia ao desenvolvimento da universidade clássica embasada no ensino, pesquisa e extensão;
- 5º- Representa um aprofundamento da dualidade estrutural, antes prerrogativa do ensino profissional e médio, agora implementado no ensino superior;
- 6º- Eleva consideravelmente os dados estatísticos em termos de ocupação de vagas no nível superior. (TAVARES, 2009, p. 1).

Portanto, segundo o autor, com o processo de “ifetização”, o próprio ensino tecnológico, que corresponde ao ensino superior na área da educação profissional, passou a ser objeto de políticas públicas que visam atender às demandas de mercado, relegando-se a um segundo plano o objetivo de proporcionar uma formação voltada para o desenvolvimento do conhecimento, ciência e tecnologia.

Por fim, ressalte-se que toda a legislação mencionada na presente seção, que marcou a história de criação e expansão da rede federal de educação profissional no Brasil está organizada no Apêndice A.

2.3 A oferta do ensino profissional no Brasil, após a LDB/96

Após as reformas implementadas no ensino médio profissional no Brasil durante o governo Fernando Henrique Cardoso com a edição da LDB/96 e a publicação do Decreto nº 2.208/97, a oferta deste nível de ensino sofreu grande impacto, o qual se revelou, dentre outros aspectos, no aumento do seu número de matrículas de forma inversamente proporcional à diminuição do número de matrículas no ensino médio.

Nesse sentido:

Segundo dados das sinopses estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), verifica-se que na rede federal de ensino, ao longo dos últimos anos, o decréscimo de matrículas no ensino médio foi inversamente proporcional ao crescimento de matrículas no ensino técnico de nível

médio. Para se ter uma idéia, as 122.927 matrículas no ensino médio na rede federal existentes em 1998 foram reduzidas a 67.652 em 2004. No caso da educação profissional de nível técnico, ao contrário, as matrículas fixadas em 56.579 em 2001 aumentaram para 82.293 matrículas em 2004. (SANTOS, 2006, p. 9).

A referida queda do número de matrículas no ensino médio federal ocorrida a partir do final da década de 90 decorreu da determinação imposta pela Portaria MEC nº 646/97, que em seu artigo 3º limitou a oferta do ensino médio pelas instituições federais de ensino ao máximo de 50% das matrículas, induzindo, assim, o crescimento de matrículas no ensino técnico de nível médio.

A título de exemplificação do exposto acima, pode-se verificar da tabela abaixo (Tabela 1), cujos dados foram extraídos das sinopses estatísticas do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que a queda do número de matrículas no ensino médio federal, no período de 2001 a 2011, foi de 74,52%.

Tabela 1 - Oferta de matrículas no Ensino Médio nas Instituições Federais de Ensino no Brasil, de 2001 a 2011

2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
88.537	79.874	74.344	67.652	68.651	67.650	68.999	34.376	29.040	25.578	22.561

Fonte: INEP

Por outro lado, o aumento percentual do número de matrículas no ensino profissional de nível médio da rede federal cresceu, no mesmo período, 260,81%, como se pode observar da tabela 2, a seguir, subtraindo-se apenas os dados referentes ao ensino tecnológico.

Tabela 2 - Número de oferta de matrículas na Rede Federal de Educação Profissional no Brasil (2001 a 2011)

Cursos Técnicos Profissionais em Modalidade	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	%
Concomitante e Subsequente do Ensino Médio	56.579	72.249	79.484	82.293	83.762	79.878	82.573	77.074	86.218	89.218	97.610	72,52
Proeja*	0	0	0	0	0	0	4.772	8.014	10.883	13.981	14.153	196,58
Integrado ao Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	36.509	46.879	55.995	92.378	153,03
Tecnológico**	0	0	0	0	0	0	0	0	45.431	45.830	51.508	13,38
TOTAL	56.579	72.249	79.484	82.293	83.762	79.878	87.345	121.597	189.411	205.024	255.649	351,8

Fonte: INEP

Notas: * Educação Profissional de Jovens e Adultos

**Ensino superior técnico profissional

Importante ressaltar, quanto aos dados constantes da Tabela 2, que somente a partir do ano de 2006 o governo federal implementou a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, por força do Decreto nº 5.840/06, sendo o referido programa intitulado PROEJA.

Por tal razão, o INEP passou a incluir em suas sinopses estatísticas os dados referentes ao PROEJA somente a partir de 2007, portanto, no ano seguinte ao da implantação do programa.

Ademais, quanto à modalidade de ensino profissional de nível médio integrado, esta apenas foi contabilizada pelo INEP a partir de 2008 e o ensino superior técnico (tecnológico) somente passou a constar das estatísticas a partir de 2009.

Analisando, ainda, a Tabela 2, verifica-se que o número total de matrículas no ensino profissional de nível médio, englobando-se todas as suas modalidades (concomitante, subsequente, PROEJA e integrado) e sem computar as matrículas no ensino tecnológico, passou de 56.579 matrículas em 2001 para 204.141 matrículas em 2011, chegando-se, assim, ao aumento percentual de 260,81%.

Logo, da análise dos referidos dados é possível verificar que o governo federal atingiu os objetivos pretendidos por meio da Portaria MEC nº 646/97 ao limitar a oferta de matrículas no ensino médio a 50% (artigo 3º), alcançando-se, assim, o aumento significativo do número de oferta de matrículas no ensino técnico de nível médio.

A seguir, passar-se-á à análise dos dados obtidos através das sinopses estatísticas do INEP, relativamente ao período de 2001 a 2011, no que diz respeito à evolução da oferta de matrículas em contraposição às funções docentes na rede federal de educação profissional em todo o país, tanto no aspecto numérico quanto percentual e nas diversas modalidades (concomitante, subsequente, integrado e PROEJA) e níveis de ensino profissional (técnico e tecnológico).

Antes, porém, faz-se necessária uma breve explanação acerca da forma de elaboração das referidas tabelas, dos dados que elas envolvem e das fontes das quais se extraem os elementos estatísticos que as compõem.

Segundo informações extraídas dos sites do Ministério da Educação e do INEP:

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro. O objetivo é subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (BRASIL, 2013).

O Educacenso é um sistema on-line que mantém um cadastro único e centralizado das escolas das redes pública e privada, professores, auxiliares de educação infantil e estudantes. A intenção é dar mais rapidez à atualização das informações. O sistema fornece dados individualizados e possibilita o acompanhamento da trajetória escolar de alunos e professores. (BRASIL, 2013).

O processo de operacionalização do censo escolar é, pois, coordenado pelo INEP, por intermédio de sua Diretoria de Estatísticas da Educação Básica (Deeb).

O Censo Escolar, por sua vez, constitui uma pesquisa de cunho declaratório realizada anualmente, mediante questionário próprio, nos estabelecimentos escolares da educação básica sejam eles públicos ou privados. Os dados estatísticos levantados pelo Censo Escolar referem-se às diferentes etapas e modalidades da educação básica, a saber: educação infantil, ensinos fundamental e médio, educação especial, educação profissional, educação de jovens e adultos e educação profissional de nível técnico. (INEP, 2005, p. 32).

Importante ressaltar que, como o próprio INEP adverte na sinopse estatística sobre o professor no censo escolar de 2007, foram utilizados dois conceitos para fins de levantamento de dados estatísticos, sendo o primeiro conceito de “função docente” e o segundo de “professor”.

Segundo o INEP:

A definição de função docente admite que um mesmo professor possa ser contado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe, na medida em que a produção da informação estatística focalize cortes ou estratos específicos, tais como turmas, etapas/modalidades de ensino, dependência administrativa da escola (federal, estadual, municipal ou privada), unidade da federação etc. Para cada um desses conjuntos, os resultados censitários, a partir de 2007, identificam a duplicidade de contagem de docentes ocorrida em cada nível de agregação analisado, seja etapa ou modalidade de ensino, dependência administrativa, localização, turno, escola, turma ou disciplina. As funções docentes formam, portanto, um conjunto particular de informações sobre a docência no Brasil. Elas são importantes, no entanto, na Sinopse sobre o Professor 2007 se privilegia a produção

de dados relativos ao número de professores (ID). Vale também esclarecer que a noção de função docente, nessa visão estatística, não se confunde com as funções de magistério, que, tal como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, formam um conjunto mais amplo de atividades, abrangendo, inclusive, aquelas exercidas fora de sala de aula. (INEP, 2007, p. 05).

Já em relação ao conceito de professor, para fins de levantamento de dados estatísticos, a tabela do INEP, no ano de 2007, passou a considerar:

[...] o indivíduo que, na data de referência do levantamento, atuava como regente de classe da educação básica, em suas diferentes etapas ou modalidades de ensino. Isto é, professor é o sujeito que estava em sala de aula, na regência de turmas e em efetivo exercício na data de referência do Censo Escolar. Para registrar os dados do professor no Censo Escolar, tomou-se por base a identificação (ID) de cada docente, código gerado pelo próprio Sistema. Desta forma, é possível, com o ID do professor, guardar o sigilo da identidade da pessoa, gerar o perfil da categoria (variáveis de sexo, idade, raça / cor, nacionalidade e escolaridade) e relacioná-lo às demais variáveis coletadas, por exemplo, disciplinas ministradas, quantidade e tipo de escolas em que trabalha, número de turnos e de turmas, número de alunos etc. (INEP, 2007, p. 06).

Portanto, antes mesmo de procedermos à análise das sinopses estatísticas da educação profissional de nível médio no Brasil, é importante deixar claro que o número de funções docentes apontadas nas referidas estatísticas não refletirá o real número de professores responsáveis pela oferta desta modalidade de educação, haja vista a possibilidade de que um mesmo professor seja contabilizado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe.

As tabelas a seguir apresentadas refletem a oferta de matrículas e de funções docentes no Brasil e em cada região do país (sul, sudeste, centro-oeste, norte e nordeste), relativamente ao período de 2001 a 2011.

Ressalte-se que a escolha pelo referido período de análise deve-se ao fato de que somente a partir de 2001 o INEP passou a incluir em suas estatísticas os dados sobre a educação profissional de nível médio.

Além disso, os dados constantes das tabelas que fazem referência a crescimento percentual de matrículas e funções docentes foram obtidos mediante a utilização do ano de 2001 como ano de referência para o cálculo do aumento percentual nos anos posteriores. Por tal razão, nas tabelas de valores percentuais, não constará o crescimento relativo ao ano de 2001, mas apenas a partir do ano subsequente (2002) em diante.

A seguir, analisar-se-á o comparativo do número e da evolução percentual da oferta de matrículas e funções docentes no ensino técnico profissional no Brasil, no período de 2001 a 2011.

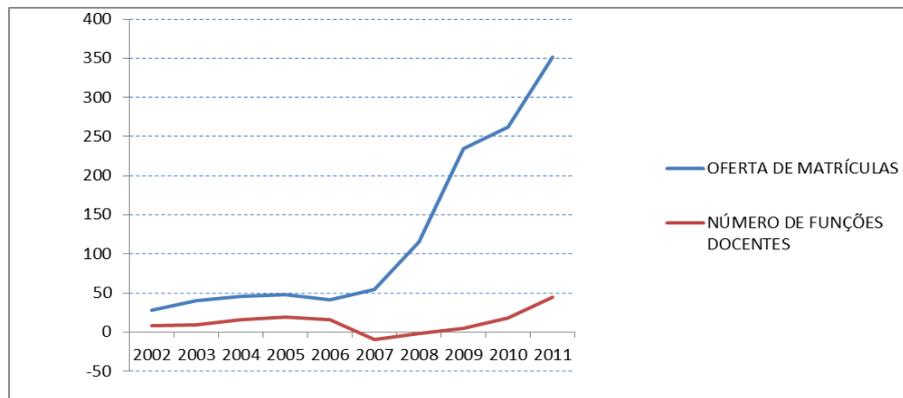
Tabela 3 - Comparativo da evolução da oferta de matrículas e de funções docentes na Rede Federal de Educação Profissional no Brasil (2001 a 2011)

PERÍODO DE ANÁLISE	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
OFERTA DE MATRÍCULAS	56.579	72.249	79.484	82.293	83.762	79.878	87.345	121.597	189.411	205.024	255.649
OFERTA DE MATRÍCULAS %	INICIO	27,70	40,48	45,45	48,04	41,18	54,38	114,92	234,77	262,37	351,84
NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES	6.165	6.663	6.742	7.114	7.340	7.112	5.586	6.049	6.453	7.255	8.875
NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES %	INICIO	8,08	9,36	15,39	19,06	15,36	-9,39	-1,88	4,67	17,68	43,96

Fonte: INEP

A partir dos dados da tabela 3 e da análise do gráfico 1, é possível visualizar a proporção entre o crescimento da oferta de matrículas e de funções docentes em toda a rede federal de educação profissional no Brasil, no período de 2001 a 2011.

Gráfico 1 - Evolução percentual das matrículas e das funções docentes na rede federal de educação profissional no Brasil (2001 a 2011)



Fonte: INEP

De fato, da análise dos dados apresentados, constata-se que o aumento do número de matrículas na rede federal de educação profissional no Brasil, no período de 2001 a 2011, foi extremamente desproporcional ao aumento do número de funções docentes. Enquanto as matrículas passaram de 56.579, em 2001, para 255.649, em 2011, representando, assim, um crescimento de 351,84% em toda a rede federal de educação profissional, as funções docentes cresceram apenas 43,96%, passando de 6.165, em 2001, para 8.875, em 2011.

Verifica-se, ainda, que em relação às funções docentes houve não apenas um crescimento pouco significativo, como também um decréscimo percentual nos anos de 2007 (-9,39%) e 2008 (-1,88%), em relação a 2001.

Ressalte-se, por fim, que o número de professores apontado na Tabela 3 é o mesmo para fazer frente a todas as modalidades de ensino profissional de nível médio, bem como ao ensino técnico de nível superior (tecnológico), o que constitui um forte indício de que os professores da educação profissional, que pertencem atualmente à carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), estejam sofrendo com sobrecarga de trabalho.

Sobre a relação existente entre a jornada de trabalho dos professores do EBTT e os objetivos que tem norteado as políticas públicas adotadas pelo governo federal para implementar o projeto de expansão da rede federal de educação profissional no Brasil:

Atualmente no Brasil, a categoria dos professores está na contramão da tendência mundial de diminuição da jornada, colocando-se como uma das que têm jornadas mais extensas. A partir da década de 1990, a implementação da política neoliberal provocou uma maior precarização das condições de trabalho e ensino, aliado ao aprofundamento do processo de mercantilização da educação. (SINPRO CAMPINAS, 2008).

Corroborar-se, assim, o fato de que a possível sobrecarga de trabalho dos professores do EBTT seja uma decorrência da implementação das metas definidas pelo governo federal no curso do projeto de expansão da rede federal de educação profissional, as quais visam atrelar a oferta do ensino profissional ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho, ampliando-se consideravelmente o número de matrículas sem o proporcional aumento do número de funções docentes.

Passa-se, adiante, à análise da oferta do número de matrículas em comparação à oferta de funções docentes para a educação profissional de nível técnico e tecnológico em todas as regiões do país.

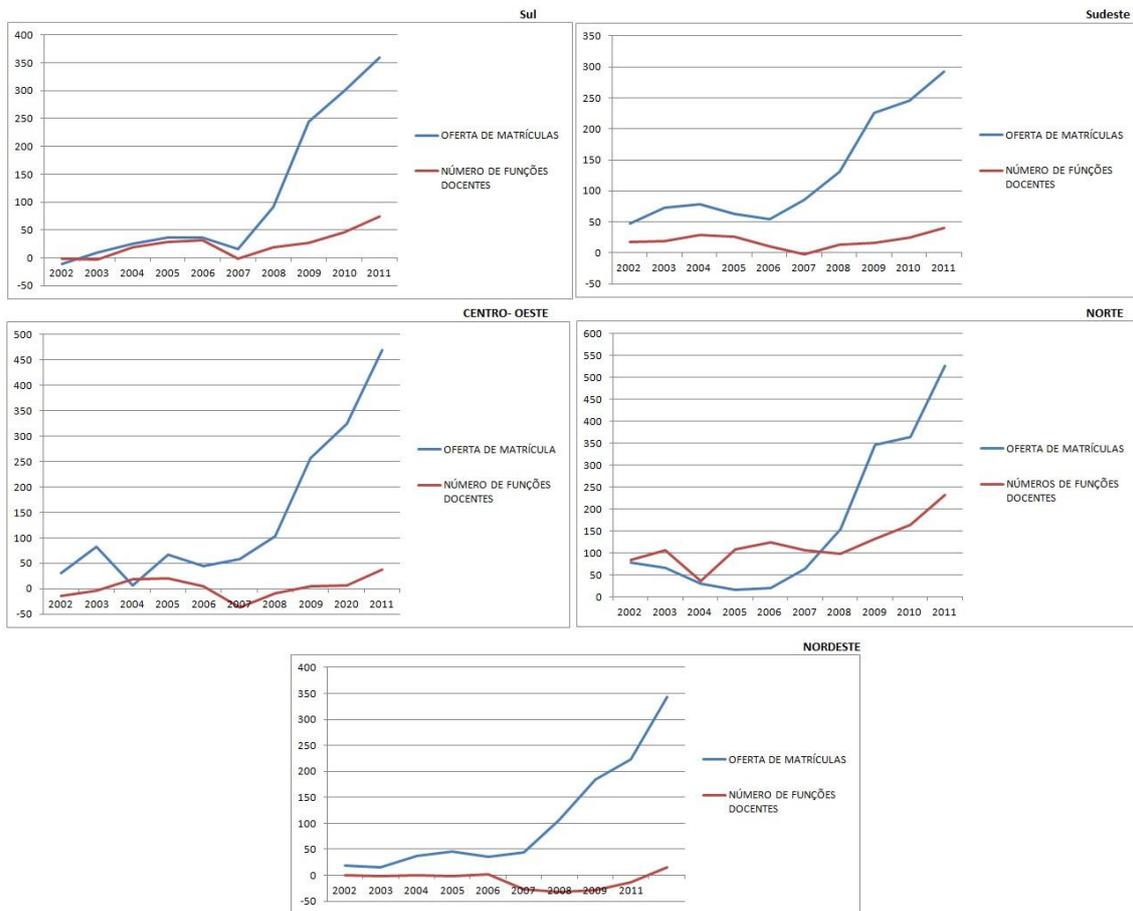
Quadro 2- Evolução da oferta de matrículas e funções docentes na Rede Federal de Educação Profissional no Brasil, por região (2001 a 2011)

SUL, 2001 A 2011											
PERÍODO DE ANÁLISE	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
OFERTA DE MATRÍCULAS	10.701	9.512	11.732	13.360	14.599	14.608	12.398	20.541	36.837	42.821	49.156
OFERTA DE MATRÍCULAS %	INICIO	-11,11	9,63	24,85	36,43	36,51	15,86	91,95	244,24	300,16	359,36
NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES	978	962	954	1.168	1.261	1.289	959	1.160	1.240	1.428	1.699
NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES %	INICIO	-1,64	-2,45	19,43	28,94	31,80	-1,94	18,61	26,79	46,01	73,72
SUDESTE, 2001 A 2011											
PERÍODO DE ANÁLISE	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
OFERTA DE MATRÍCULAS	17.892	26.334	30.901	32.021	29.030	27.746	33.150	41.405	58.319	61.936	70.107
OFERTA DE MATRÍCULAS %	INICIO	47,18	72,71	78,97	62,25	55,07	85,28	131,42	225,95	246,17	291,83
NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES	1.969	2.303	2.329	2.540	2.492	2.173	1.937	2.238	2.279	2.465	2.765
NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES %	INICIO	16,96	18,28	29,00	26,56	10,36	-1,63	13,66	15,74	25,19	40,43
CENTRO-OESTE, 2001 A 2011											
PERÍODO EM ANÁLISE	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
OFERTA DE MATRÍCULAS	3.388	4.450	6.199	3.617	5.675	4.907	5.381	6.867	12.094	14.372	19.292
OFERTA DE MATRÍCULAS %	INICIO	31,35	82,97	6,76	67,50	44,83	58,83	102,69	256,97	324,20	469,42
NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES	417	358	402	492	504	435	267	382	435	445	577
NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES %	INICIO	-14,15	-3,60	17,99	20,86	4,32	-35,97	-8,39	4,32	6,71	38,37
NORTE, 2001 A 2011											
PERÍODO EM ANÁLISE	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
OFERTA DE MATRÍCULAS	4.465	7.915	7.421	5.814	5.191	5.364	7.289	11.321	19.968	20.697	27.945
OFERTA DE MATRÍCULAS %	INICIO	77,27	66,20	30,21	16,26	20,13	63,25	153,55	347,21	363,54	525,87
NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES	286	528	588	392	593	640	589	565	665	754	952
NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES %	INICIO	84,62	105,59	37,06	107,34	123,78	105,94	97,55	132,52	163,64	232,87
NORDESTE, DE 2001 A 2011											
PERÍODO EM ANÁLISE	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
OFERTA DE MATRÍCULAS	20.133	24.038	23.231	27.481	29.266	27.253	29.127	41.463	57.387	65.198	89.148
OFERTA DE MATRÍCULAS %	INICIO	19,40	15,39	36,50	45,36	35,36	44,67	105,95	185,04	223,84	342,80
NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES	2.515	2.512	2.469	2.522	2.490	2.575	1.834	1.704	1.816	2.163	2.882
NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES %	INICIO	-0,12	-1,83	0,28	-0,99	2,39	-27,08	-32,25	-27,79	-14,00	14,59

Fonte: INEP

Os dados constantes do Quadro 2, aliados aos do gráfico 2, retratam o panorama geral da oferta de matrículas e de funções docentes em toda a rede federal de EPT nas diversas regiões do país, sendo possível verificar, portanto, o grau de proporcionalidade havido entre o crescimento destas duas variáveis.

Gráfico 2 - Evolução percentual das matrículas e das funções docentes na rede federal de educação profissional por região (2001 a 2011)



Fonte: INEP

Verifica-se, assim, que a oferta de matrículas na rede federal de educação profissional da região Sul passou de 10.701, em 2001, para 49.156 matrículas em 2011, representando, assim, um aumento significativo de 359,36%, ao contrário do que ocorreu em relação às funções docentes, que passaram de 978 em 2001 para 1.699 em 2011, ou seja, apresentou um aumento pouco significativo (73,72%) quando comparado ao crescimento do número de matrículas para o mesmo período. Além disso, os percentuais das funções docentes na região Sul do país passaram por decréscimos nos anos de 2002 (-1,64%), 2003 (-2,45%) e 2007 (-1,94%) quando comparados com o ano de 2001.

Em relação à região Sudeste, a oferta de matrículas na rede federal de educação profissional passou de 17.892 em 2001 para 70.107 matrículas em 2011, representando, assim, um crescimento de 291,83%. Paralelamente, o número de funções docentes na região Sudeste que, em 2001, era de 1.969, passou a 2.765

em 2011, equivalendo a um crescimento de 40,43%, considerado pequeno se comparado ao aumento das matrículas. Neste intervalo de tempo, verifica-se que as funções docentes sofreram poucas oscilações ascendentes e que nos anos de 2005 a 2007 estiveram em queda, chegando ao total de apenas 1.937 funções docentes em 2007.

Relativamente à região Centro-Oeste, a oferta do ensino profissional na rede federal de educação passou de 3.388 matrículas, em 2001, para 19.293 matrículas em 2011, apresentando, assim, crescimento equivalente a 469,42%. Por outro lado, o aumento das funções docentes na rede federal de educação profissional da região Centro Oeste, para o mesmo período, foi pouco significativo, representando um crescimento de apenas 38,37%. Além do crescimento tímido, observa-se que houve períodos de estagnação e de redução do número de funções docentes, o que ocorreu nos anos de 2002 (-14,15%), 2003 (-3,60%), 2007 (-35,97%) e 2008 (-8,39%).

Observando os dados relativos à região Norte, verifica-se que, no cômputo total, houve um aumento brutal da oferta de matrículas na rede federal de educação profissional, a qual atingiu a marca de 525,87%, passando de 4.465 matrículas em 2001 para 27.945 em 2011. Verifica-se ainda que, embora o número de professores tenha passado de 286 em 2001 para 952 docentes em 2011, representando um aumento de 232,87%, este crescimento deve ser visto com cautelas, haja vista que o número de funções docentes aumentou menos da metade em relação ao aumento da oferta de matrículas, relativamente ao período de 2001 a 2011.

Por fim, relativamente à Região Nordeste, o Quadro 2 demonstra que houve um crescimento de 342,80% no cômputo total do número de matrículas, relativamente ao período de 2001 a 2011, o que é considerado um aumento significativo. Neste sentido, o total de matrículas passou de 20.133 em 2001 para 89.148 matrículas em 2011, ao passo que o número de funções docentes passou de apenas 2.515 em 2001 para 2.882 em 2011, representando, assim, um crescimento de apenas 14,59%.

Verifica-se, ainda, que houve uma queda substancial do número de funções docentes na região Nordeste nos anos de 2002 (-0,12%), 2003 (-1,83%), 2005 (0,99%), 2007 (-27,08%), 2008 (-32,25%), 2009 (-27,79%) e 2010 (-14%), o que, mais uma vez, constitui um indício de que a expansão da rede federal de

educação profissional está sendo feita, no Brasil, ao custo da sobrecarga de trabalho dos professores do EBTT.

Em termos de perdas e ganhos quanto à sobrecarga de trabalho dos professores da carreira do EBTT, verifica-se que a política que vem sendo implementada no Brasil para promover a expansão da rede federal de educação profissional privilegiou algumas regiões do país em detrimento de outras, quando se utiliza como critério de comparação a proporção entre o número de alunos (matrículas) e o número de professores, também conhecida como relação aluno/professor (RAP).

Para compreender melhor o que vem ser a RAP e como ela tem se apresentado no Brasil e no mundo, serão utilizados os dados divulgados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), pelo governo federal (MEC) e pela Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Primeiramente, cabe destacar que a ANDIFES é a representante oficial dos dirigentes das universidades federais e, segundo informações obtidas do site da referida instituição (ANDIFES, 2012a), representa os dirigentes de: 02 CEFETS, 02 IFETS e de 55 universidades localizadas em todos os estados da Federação e no Distrito Federal. Nesta qualidade, a referida associação divulgou os dados da RAP para o Ensino Superior no Brasil relativos ao ano de 2009, em comparação aos dados fornecidos pela OECD em sua publicação *Education at a Glance 2011* (Indicador D2, Tabela D2.2) (INEP, 2011a), na qual são informados os valores da RAP para o ano de 2009 dos países membros que fazem parte do G20, ou seja, aqueles com as maiores economias do mundo.

A OECD, por sua vez, é uma organização internacional e intergovernamental que reúne os países mais industrializados do mundo, bem como alguns países emergentes (México, Chile e Turquia), cujos representantes se reúnem com o objetivo de trocar informações e “alinhar políticas com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros.” (BRASIL, 2012, p. 01).

Importante ressaltar que o Brasil é um país parceiro da OECD (e não país-membro) e tem participado de diversos programas na área da educação e compartilhando várias de suas estatísticas e indicadores com este órgão

internacional, o que demonstra que o Brasil considera relevantes os dados fornecidos pela OECD.

O Brasil, como país parceiro da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem várias de suas estatísticas e indicadores compartilhados com esse e outros órgãos internacionais. Entre os objetivos estabelecidos por essa parceria, destaca-se a comparação entre as estatísticas educacionais. O Brasil tem bastante interesse em figurar nessas estatísticas, pois, dessa forma, é possível avaliar a direção para a qual as diretrizes educacionais em vigor estão apontando, utilizando como parâmetro experiências que tiveram êxito e comparando a evolução de seus indicadores com os dos demais países em desenvolvimento. (DOURADO; RABELO, 2012, p. 06).

Em relação aos valores da RAP para a Educação Superior nos países da OECD no ano de 2009, a ANDIFES (2012b, p. 01) relata que:

O estudo da OCDE apresenta um valor médio de 14,9 alunos por professor em toda a educação terciária de seus países membros [...] sendo que na Argentina a relação é de 15,7 e na Rússia, 12,7, dois países membros do G20. O estudo da OCDE não apresenta essa informação para o Brasil, membro do G20.

Partindo dos dados do Censo da Educação Superior e do GEOCAPES, a ANDIFES (2012b) informa a RAP da Educação Superior no Brasil para o período 1998-2010, utilizando a mesma metodologia empregada pelo governo federal para quantificar a RAP, ou seja, mediante a divisão do quantitativo total de alunos matriculados pelo número total de funções docentes, concluindo que houve uma evolução de 12,6 alunos/professor em 1998 para uma RAP de 17,9 em 2010, ultrapassando-se, assim, a média da OCDE.

Ao final do levantamento, a ANDIFES chama atenção para o seguinte:

Lembremos que o Brasil já possui uma relação de 17,9, enquanto a média da OCDE é 14,9 e que países como a França, Alemanha, Japão e Estados Unidos, possuem, respectivamente, as seguintes relações: 15,7; 11,9; 10,1 e 15,3. (ANDIFES, 2012b, p. 03).

Já em relação aos dados da RAP para a rede federal de educação profissional no Brasil, incluindo o ensino técnico e o tecnológico, o MEC informa que no ano de 2011 a relação aluno professor chegou a 21,4.

Nesse sentido:

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta por 354 escolas presentes em todas as unidades da Federação, tem hoje 19,5 mil professores, sendo 2 mil substitutos, e 14,3 mil técnicos administrativos. Uma média de 55 docentes para cada unidade escolar e uma relação professor aluno de 21,4 — a rede federal contabiliza 418 mil matrículas em cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Os dados foram divulgados, na segunda-feira, no site do Ministério da Educação. (BRASIL, 2011a, p. 01).

Assim, analisando os referidos dados fornecidos pelo governo federal, corrobora-se a metodologia empregada no Brasil para o cálculo da RAP, que consiste na divisão simples do número total de matrículas (418 mil matrículas) pelo número total de funções docentes (19,5 mil professores), chegando-se ao indicador da RAP (21,4 alunos/professor).

A seguir, a Tabela 4 apresenta os dados relativos à RAP para todo o ensino médio dos países da OECD em comparação com o Brasil, tendo como referência o ano de 2010.

Tabela 4 - Relação aluno/professor - RAP 2010

PAIS	EDUCAÇÃO DE NÍVEO MEDIO
Suécia	13,1
República Checa	12,1
Polónia	12,1
República Eslovaca	14,6
Hungria	12,5
Nova Zelândia	14,4
Alemanha	13,2
França	9,7
Italia	12,1
Espanha	9,6
Austria	10,1
Japão	12,2
Islândia	11,3
Bélgica	10,1
Portugal	7,2
Estados Unidos	15
Media OECD*	13,8
Media EU21*	12,5
Brasil*	17,3
Brasil (REDE FEDERAL PROFISSIONAL NÍVEL MÉDIO**)	21,9

* Fonte: OECD

** Sem o nível superior (Tecnológico) – Fonte INEP

Os indicadores da RAP fornecidos pela OECD para o ensino médio dos seus países membros referem-se a toda a rede de ensino, ou seja, às instituições de ensino médio públicas em todas as esferas de governo e às instituições de ensino médio do setor privado, enquanto que para a RAP/Brasil foram feitos dois cálculos: um primeiro (Brasil*) englobando todas as instituições de ensino (públicas e privadas) e um segundo (Brasil – REDE FEDERAL PROFISSIONAL NÍVEL MÉDIO**), abrangendo somente as instituições públicas federais, sem computar, em ambos os casos, o ensino tecnológico.

Importante mencionar, ainda, que a metodologia utilizada pela OECD para o cálculo da RAP difere da que é utilizada no Brasil, pois, de acordo com Dourado e Rabelo:

A diferença metodológica entre o cálculo do *RAPsimples* e o do *RAPOCDE* é a composição da fórmula quanto ao número de funções docentes. A categorização em *full-time* e *part-time* para o número de funções docentes não se concilia com os dados coletados a partir da metodologia até então usada no Censo da Educação Superior Brasileiro. (DOURADO; RABELO, 2012, p. 08-09).

Assim, no cálculo da RAP, a OECD considera o número de professores em regime de tempo integral (*full-time*) e o de professores em regime de tempo parcial (*part-time*) de forma diferenciada, aplicando a estes últimos um peso (coeficiente), cujo valor varia conforme o país a que se refira. (Dourado; Rabelo, 2012).

Observa-se que caso fosse aplicada no cálculo da RAP/Brasil a mesma metodologia utilizada pela OECD, o valor encontrado seria superior ao apontado pelo governo federal, pois, segundo Dourado e Rabelo (2012), a simulação do referido cálculo seria feita multiplicando-se o número total de docentes em tempo parcial pelo coeficiente 0,5, somado ao total de professores em tempo integral. Logo, quanto mais docentes em tempo parcial houvesse, menor seria o divisor do cálculo e maior seria o resultado da RAP.

Como no Brasil o cálculo da RAP é feito considerando como se todos os docentes fossem tempo integral, o valor obtido, além de não refletir a real situação da relação entre matrículas e funções docentes, ainda é inferior ao que se apresenta na realidade.

Deste modo, pode-se concluir que a metodologia empregada pela OECD para o cálculo da RAP é mais real do que a utilizada no Brasil, por levar em consideração as variáveis relacionadas ao regime de trabalho dos professores.

Partindo-se da mesma metodologia utilizada pelo governo federal para calcular a RAP, a tabela 4 aponta o valor da RAP/Brasil para o ensino profissional de nível médio, utilizando-se como fonte de dados as estatísticas do INEP e como parâmetro de comparação os dados da RAP dos países membros da OECD extraídos do documento *Education at a Glance 2012* (OCDE, 2012), que traz os dados da RAP relativos ao ano de 2010.

Assim, através dos dados estatísticos do INEP referentes à educação profissional de nível médio relativamente ao ano de 2010, foi possível calcular a RAP para este nível e modalidade de ensino, dividindo-se o número total de matrículas pelo número total de funções docentes do referido período, sem computar a educação profissional de nível superior (tecnológica), uma vez que os dados comparativos extraídos da OECD referem-se somente à educação de nível médio, correspondente à *Upper Secondary Education* (nos termos da Classificação Internacional Padronizada da Educação ISCED3 definida por UNESCO/OCDE/Eurostat. (OCDE, 2011).

Analisando os dados da Tabela 4, constata-se, assim, que a educação profissional de nível médio no Brasil apresenta RAP superior à média da OECD, bem como supera a média do EU21³.

Exemplificativamente, enquanto França, Espanha e Portugal apresentam RAP de, respectivamente, 9,7, 9,6 e 7,2 para a educação de nível médio, o Brasil apresenta uma RAP bem superior, tanto quando calculada considerando-se toda a rede de educação de nível médio, o que engloba as instituições privadas e públicas e em todas as suas esferas (federal, estadual e municipal), caso em que a RAP/Brasil é de 17,3, quanto se for calculada somente para a rede federal de educação profissional, situação que eleva a RAP/Brasil para 21,9.

³ O EU21 é composto por todos os países da União Européia antes da adesão dos 10 países candidatos em 1 de Maio de 2004, além dos quatro países-membros do Leste da Europa da OCDE, ou seja, República Checa, Hungria, Polônia e República Eslovaca (OCDE, 2011)

Tais dados corroboram a análise feita da Tabela 3 e do Quadro 2 (oferta de matrículas e funções docentes na EPT para o Brasil e Regiões) no sentido de que os professores do EBTT estão possivelmente sujeitos a uma sobrecarga de trabalho.

Importante destacar que a RAP tem sido utilizada pelo governo federal como uma meta prioritária para fins de financiamento do projeto de expansão da rede federal de educação, e não como um indicador voltado para a melhoria das condições de trabalho dos professores e da qualidade da educação, concepção que diverge totalmente da que predomina no plano internacional.

De acordo com Tonegutti e Martinez (2009), um exemplo claro disto está no primeiro artigo do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007a) no qual define-se claramente os contornos da política de expansão ao determinar que a ampliação do acesso (leia-se: o aumento do número de matrículas) se dará mediante o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades.

Isto quer dizer que, por meio do Decreto nº 6.096/2007, o governo federal objetiva utilizar a RAP como um instrumento de barateamento dos custos com a expansão da rede federal de educação, estipulando, desde 2007, metas para a RAP superiores à média mundial.

Nesse sentido, o artigo 1º, §1º do Decreto nº 6.096/2007 estabelece como meta global do REUNI a elevação da relação aluno/professor para 18 na educação superior, meta que, como foi demonstrado através dos dados divulgados pela ANDIFES, superou a média dos países da OCDE para a educação terciária, na qual atingiu-se a média de 14,9 em 2009.

Além de utilizar a RAP como meta para viabilizar a expansão da rede, o governo federal, ao ampliar o limite de contratação de professores substitutos pelas IFES ao máximo de 20% do seu total de professores efetivos, através da Lei nº 12.425/2011 (BRASIL, 2011d), deixa claro que o seu objetivo é suprir a demanda de professores com o mínimo de custo financeiro possível, para fazer frente à expansão das IFES.

Corroborando este fato, observa-se que em mensagem enviada à Casa Civil da Presidência da República em 2011, os Ministros do Planejamento Orçamento e Gestão e da Educação, ao proporem a edição da Medida Provisória nº

525/2011 (BRASIL, 2011c), que posteriormente se converteu na Lei nº 12.425/2011, fazem expressa menção à política do governo de mensurar a RAP para atender aos objetivos da expansão da rede à razão de 01 professor para cada 20 alunos, admitindo, ainda, que, dependendo da realidade de cada curso, essa RAP pode chegar até à proporção de 22 alunos por professor. (BRASIL, 2011b).

Em termos de consequências da elevação da RAP para as condições de trabalho dos professores do EBTT, há fortes elementos que apontam para o seguinte: quanto maior for a RAP, maiores serão as chances de sobrecarga de trabalho para o docente.

Nesse sentido, para Tonegutti e Martinez a estipulação da RAP como medida política destinada ao financiamento da educação e não à função acadêmica conduz à sobrecarga de trabalho docente e à má qualidade do ensino:

A precarização está institucionalizada para o quadro de docentes, gerando uma sobrecarga de trabalho e a ausência de condições objetivas para garantir a qualidade do ensino. A razão diplomados/ingressantes é contraditória com a meta de 1 docente para 18 estudantes projetados, pois esta meta de melhoria na diplomação requer maior trabalho docente no atendimento dos estudantes. (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2009, p. 16).

Portanto, reforça-se a idéia de que a política que vem sido implementada no Brasil para a expansão da rede federal de educação profissional tem sido feita ao custo da sobrecarga de trabalho dos docentes do EBTT, com implicações sobre as suas condições de trabalho.

3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS ESPECIFICIDADES DA CARREIRA DOCENTE EM FACE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ADOTADAS NO BRASIL

Pode-se compreender o termo “condições de trabalho” e de todos os aspectos que engloba como o conjunto de elementos (materiais e imateriais) que interferem direta ou indiretamente na forma como o trabalho é realizado e, conseqüentemente, nos resultados do mesmo, tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo.

Quando se fala de condições de trabalho destaca-se a LEPLAT e CUNY (1977) ao definirem estas como ‘o conjunto de fatores que determinam o comportamento do ser humano no trabalho. Esses fatores são, antes de tudo, constituídos pelas exigências impostas ao trabalhador: objetivo com critérios de avaliação [...] e condições de execução [...]’ (BATIZ; FARIAS, 2009, p. 02).

Transportando-se este conceito para o campo do trabalho docente, é possível detectar algumas condições de execução que atuam diretamente na forma como o seu trabalho é realizado e nos resultados produzidos pelo mesmo, tais como: instalações físicas adequadas, disponibilidade de laboratórios e bibliotecas (fatores materiais) e acesso à formação continuada e garantia de tempo reservado na carga horária total de trabalho para dedicar-se às atividades extraclasse como exemplos de fatores imateriais que influenciam nas condições de trabalho.

Outro ponto que merece ser abordado sobre “condições de trabalho” diz respeito à indissociável relação existente entre o trabalho e a qualidade de vida do indivíduo, sendo esta compreendida como “a cultura adotada ou construída por uma pessoa, que orienta sua prática de ser em relação à sua saúde.” (BERTUOL, 2006, p. 27).

Segundo Gomes (2011), a qualidade de vida serve de base para os demais tipos de qualidade na existência do ser humano, tais como a autoestima, o bom desempenho em uma profissão ou em atividades que desenvolvam boas relações com os outros e, ao associar-se este conceito de qualidade de vida à atividade docente, segundo o autor, encontrar-se-á uma relação coerente com a realidade hoje posta no ambiente escolar.

A docência, mais do que qualquer outra profissão, proporciona autonomia para o profissional, onde o mesmo refletirá sobre sua

própria prática, revelará o que precisa ser acrescentado, melhorado, discutido, e, sobretudo, pesquisado. Entretanto, toda a cadeia de reflexões e atividades que acabamos de mencionar cotidianamente não é exercida. O professor possui tarefas que o fazem ficar sobrecarregado e com péssimas condições de vida, e isso provoca pouco tempo de reflexão e conseqüentemente baixa qualidade do ensino. (GOMES, 2011, p. 02).

Assim, a autonomia da qual se reveste a função exercida pelo profissional da educação se revela na possibilidade que o mesmo tem de refletir sobre a sua própria prática e esta última engloba uma série de atividades que não se resumem ao trabalho realizado em sala de aula, mas, ao invés, abrange as atividades de estudos, planejamento, avaliação, pesquisa e extensão.

Sobre o conjunto de atividades docentes:

[...] o trabalho do profissional de educação está muito além da atividade em sala de aula. O trabalho do docente pressupõe, contínua e intensa atividade de pesquisa nos dias atuais em razão da velocidade de informações pela era da informática que se vive no mundo contemporâneo. Além disso, não se pode esquecer a preparação das aulas, elaboração de trabalhos de avaliação e de provas, correção das provas, lançamento de notas, tempo este que não se pode entender remunerado com o valor simples recebido por hora-aula, que geralmente são realizadas em casa. (SALLES, 2011, p. 12).

Para cumprir toda esta gama de atividades, é necessário que o professor tenha garantido dentro de sua carga horária total de trabalho tempo suficiente para se dedicar às mesmas e, assim, ter a sua autonomia respeitada e, conseqüentemente, ter condições de oferecer uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, ter qualidade de vida.

Logo, a qualidade de vida do professor é influenciada pelas suas condições de trabalho e, se estas não forem adequadas e condizentes com as especificidades da sua atividade, interferirão negativamente na autonomia que caracteriza a função docente e, conseqüentemente, nos resultados do seu trabalho.

Entretanto, as políticas voltadas para a educação profissional no Brasil tem sido direcionadas pela lógica de mercado e pelo movimento da globalização, representando, assim, o já mencionado “pacto nacional de submissão consentida” no campo da educação profissional.

[...] a reforma da educação profissional concebida e iniciada no período do governo de FHC constitui um processo que, vinculado ao

ideário neoliberal de redução e redefinição do papel do Estado, representa no âmbito educacional a demissão da política pública e visa à constituição de um mercado privado de educação profissional. É, portanto, um processo de desestruturação da esfera educacional pública, pelo qual têm passado as diversas Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica do país, de modo variado, com processos internos e externos de adesão e/ou resistência. Enfim, essa seria a gênese do movimento de transformação em curso, que tem por diretriz e finalidade converter as instituições públicas de educação técnico-tecnológica em empresas de formação profissional. (LIMA FILHO, 2003, p. 77).

Ainda sobre o fenômeno da globalização como vetor de direcionamento das políticas públicas destinadas à educação, verifica-se que exerce influência sobre as condições de trabalho do professor.

O movimento de globalização e de políticas de ajuste neoliberal, tendo a economia como metodologia principal para a definição das políticas educativas promoveu a mudança no processo de trabalho e de gestão em educação (...), repercutindo nas condições de trabalho, no status social do professor e no valor que a sociedade destina à própria educação. (LIMA; LIMA FILHO, 2009, p. 63).

As referidas leis de mercado, ao interferirem cada vez mais nas relações de trabalho existentes no âmbito das instituições educacionais, faz com que estas priorizem cada vez mais o tempo destinado à atividade-fim do professor, que é o trabalho em sala de aula, em detrimento do tempo de que o mesmo necessita e tem direito, por lei, para se dedicar às atividades extraclasse (hora-atividade).

Imprime-se ao trabalho docente a lógica do mercado ao se implantar um sistema de avaliação produtiva, perverso, em que a quantidade é valorizada em detrimento, na maioria das vezes, da qualidade. Cultiva-se, assim, uma lógica que diferencia quem é produtivo de quem não é. (LIMA; LIMA FILHO, 2009, p. 71).

No caso dos professores do EBTT, há fortes indícios de precarização das condições de trabalho a que os mesmos tem sido submetidos, pois, como restou demonstrado na seção anterior, há dados estatísticos que indicam que estes professores podem estar trabalhando em regime de sobrecarga, o que constitui uma decorrência direta da política nacional de expansão da rede federal de educação profissional implementada pelo governo federal nos últimos anos.

Sobre a relação de causa e efeito entre a sobrecarga de trabalho e a precarização das condições de trabalho, registra-se o seguinte:

Pesquisas apontam para a precarização do trabalho do professor [...], evidenciada pela desvalorização da imagem do professor, baixos salários, intensidade de exposição a agentes de risco, carência de recursos materiais e humanos, aumento do ritmo e intensidade do trabalho. (LIMA; LIMA FILHO, 2009, p. 64).

De fato, o exemplo da relação aluno-professor (RAP), instituída no âmbito do governo federal como medida de financiamento do projeto de expansão da rede federal de educação profissional, evidencia a intenção do governo federal de expandir a oferta de matrículas com o mínimo de financiamento em novas funções docentes, apontando para uma tendência de cada vez mais se sobrecarregar os professores do EBTT e isto ocasiona precarização das suas condições de trabalho.

Como foi demonstrado anteriormente, a RAP na rede federal de educação profissional já superou a média dos países da OECD e isto reforça a tese de que a sobrecarga de trabalho é uma realidade dentro da carreira do EBTT.

Importante destacar que o impacto que a sobrecarga de trabalho representa para o trabalho docente pode ser melhor compreendida quando se considera que quanto maior for a carga horária de aulas, menor será o tempo disponível para que o mesmo se dedique às atividades extraclasse, ou seja, menos tempo terá para se dedicar aos estudos, ao planejamento, à avaliação e, ainda, para realizar pesquisa, extensão e para dar maior apoio pedagógico ao aluno (hora-atividade).

Segundo, Salles (2011), o tempo que deve ser destinado às atividades extraclasse do professor, assim como o tempo efetivo em sala de aula devem ser computados como “hora-atividade” e “hora-aula”, respectivamente:

[...] a hora-aula deve ser entendida como o tempo reservado à regência de classe, com a participação efetiva do aluno, realizado em sala de aula. Por outro lado, hora-atividade deve ser considerada como sendo o tempo reservado ao professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento. (SALLES, 2011, p. 11).

A respeito do complexo de tarefas que abrangem a carreira docente, Marques afirma que:

O professor é o profissional do magistério encarregado de transmitir, pessoalmente, conhecimentos e educar o aluno. Estas são tarefas complexas e cada dia mais cobradas dos professores. Para ensinar, não basta o conhecimento técnico-científico da matéria; é preciso, muito, saber mais: repassar conhecimento, ter domínio de sala, tratar o aluno com respeito e, ao mesmo tempo, com autoridade, saber elaborar as avaliações e avaliar os alunos, prepará-los para a vida, ajudá-los a amadurecer de acordo com as etapas de sua existência. (MARQUES, 2009, p. 24-25).

Gomes (2011), analisando a função docente, corrobora a afirmação de que esta não se realiza unicamente no seu campo de trabalho, qual seja, a sala de aula. Ao revés, o professor é responsável por várias atividades que o deixam com uma jornada de trabalho considerada pelo autor como “bem atípica”.

Dentre estas atividades, estão o planejamento das aulas, as avaliações, os estudos e pesquisas constantes, além das atividades de pesquisa e extensão, cada vez mais cobradas destes profissionais no âmbito das políticas educacionais implementadas no país.

Assim, é imprescindível que as políticas públicas estejam atentas a estas especificidades da carreira docente, a fim de que sejam tomadas as medidas necessárias ao atendimento das mesmas, o que não tem ocorrido no Brasil, como se tem verificado.

Além dos contornos adotados para a política de expansão da rede federal de educação profissional, desacompanhada do aumento proporcional de funções docentes para fazer frente à demanda de matrículas, as políticas públicas para a EPT, no Brasil, tem apresentado um histórico de desregulamentação intencional no que diz respeito à divisão da carga horária de trabalho dos professores do EBTT, o que reforça a situação de sobrecarga de trabalho a que estes docentes têm sido submetidos.

Assim, a exemplo da questão da formação de professores para a educação profissional no Brasil, que, como foi visto em seção anterior do presente estudo, apresenta um histórico de políticas públicas descompromissadas com a profissionalização destes docentes, a regulamentação da divisão da carga horária de trabalho dos professores do EBTT também tem sido alvo de regulamentações cheias de lacunas intencionais, as quais contribuem para a precarização das condições de trabalho destes professores.

De acordo com Claudino (2010, p. 43), “há que se considerar que se existe uma brecha na lei que permite uma formação irrisória – embora em casos extremos – de certa forma se contribui para a manutenção desta precariedade”.

Logo, as lacunas existentes na legislação brasileira que trata da educação profissional como um todo, além de intencionais, contribuem para a manutenção da precarização das condições de trabalho dos professores do EBTT.

Por fim, além do comprometimento da hora-atividade, chama-se atenção para outro efeito ocasionado pela sobrecarga de trabalho aos professores: trata-se de danos causados à sua própria saúde, o que afeta, por consequência, a sua qualidade de vida.

A profissão docente já é demasiadamente desgastante tanto do ponto de vista pessoal quanto mental mesmo quando realizada dentro de limites razoáveis de carga horária de trabalho, em razão da elevada gama de atividades de natureza intelectual que a englobam. Assim, somando-se esta peculiaridade da atividade docente ao elemento da sobrecarga de trabalho, os efeitos para a saúde e qualidade de vida dos professores são impactantes.

Paschoalino (2008), citando vários autores sobre o desgaste causado pela profissão docente diz que:

Diante das diversas pressões que afetam a profissão, o mal-estar docente é uma realidade que passa a ser questionada e analisada por diversos autores tais como Nóvoa (1999), Esteve (1999), Martínez, Valles e Kohen (1997), Arroyo (2004) e Tardif e Lessard (2005), que nos advertem sobre as dificuldades de exercer essa profissão na contemporaneidade. (PASCHOALINO, 2008, p. 07).

Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), as doenças da mente e da voz são as que mais afetam os trabalhadores da educação, destacando, ainda, que há um consenso na literatura especializada no sentido de que a categoria dos professores é a mais afetada pelos fatores que desencadeiam a Síndrome de *Burnout* (CNTE, 2013).

Conforme o Portal do Professor (BRASIL, 2008e, p. 01), a Síndrome de *Burnout* caracteriza-se da seguinte forma:

Exaustão emocional, baixa realização profissional, sensação de perda de energia, de fracasso profissional e de esgotamento. Estes são os principais sintomas das pessoas que sofrem da síndrome de

Burnout. A pessoa é consumida física e emocionalmente pelo próprio objeto de trabalho. Daí o termo burnout – do inglês burn (queima) e out (para fora, até o fim)⁴.

Ainda de acordo com o Portal do Professor (BRASIL, 2008e), a doença acomete profissionais de várias áreas, mas seu diagnóstico é mais frequente em profissões com altas demandas emocionais que exigem interações intensas, como é o caso, por exemplo, dos professores e dos profissionais da saúde.

Segundo Gomes:

Hoje, a síndrome de Burnout tem sido analisada com maior constância entre professores do que entre outros grupos, o que parece indicar que o trabalho docente seja aquele onde há mais desenvolvimento. (GOMES, 2011, p. 9).

Nesse mesmo sentido, pesquisas realizadas com diversos profissionais que trabalham diretamente com o público têm demonstrado que os docentes, independentemente da carreira à qual pertençam, são uma das categorias de trabalhadores mais atingidas pela Síndrome de *Burnout*.

Os professores formam uma das categorias mais atingidas pela doença. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) realizou uma pesquisa com 52 mil profissionais da área em 1500 escolas de todo o país. A principal constatação foi que um terço dos professores apresentam sintomas da Síndrome de Burnout. Segundo a pesquisa, o Paraná apresenta um índice de 32,9% de professores com alto ou moderado índice de despersonalização. A medida do país é de 28,5%. Em relação ao índice de profissionais com alto ou moderado índice e exaustão emocional, o Paraná apresentou 60,2% contra uma média nacional de 53,5%. A própria APP – Sindicato vem levantando as causas que estão prejudicando os professores paranaenses. Caleffi aponta a falta de hora-atividade e a superação nas salas de aula. (BULGARELLI, 2007).

Sobre as causas geradoras da Síndrome de *Burnout* em professores, Cruz et al. (2010) alerta que o elevado número de alunos e a carga horária excessiva de trabalho estão entre os principais fatores de risco.

⁴ Os termos “exaustão”, “esgotamento” e “despersonalização”, elencados como elementos caracterizadores da Síndrome de *Burnout*, tem origem nos estudos das pesquisadoras norte-americanas Christina Maslach e Susan Jackson (BORGES et al, 2002).

Ainda segundo a CNTE (2013), uma grande pesquisa acerca do assunto foi realizada pelo Professor Doutor em Saúde Pública da USP, Herval Pina Ribeiro, especialista em saúde do trabalho, o qual concluiu que os transtornos coletivos da saúde mental e da voz dos trabalhadores públicos contemporâneos, em especial dos de educação:

[...] são expressões de uma enorme e crescente degradação do trabalho, cujas evidências são as condições de trabalho que o Estado lhes impõe, a jornada que lhes obriga e o salário que lhes paga. (CNTE, 2013, p. 01).

Logo, a sobrecarga de trabalho afeta não apenas a hora-atividade do professor e a qualidade da educação, mas também a própria qualidade de vida do docente, visto que sua saúde fica comprometida, ocasionando uma crescente incidência de doenças nos professores, destacando-se dentre elas a Síndrome de *Burnout*.

Outro aspecto relevante relacionado às condições de trabalho dos professores do EBTT diz respeito à crise de identidade pela qual estes docentes tem passado historicamente, tema que será abordado na subseção a seguir.

3.1 A crise de identidade dos docentes da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no âmbito da rede federal de educação profissional

Como foi tratado anteriormente, o Brasil apresenta um histórico de desregulamentação intencional no campo da formação docente para a educação profissional e isto, aliado à política neoliberal de expansão da EPT com o mínimo custo financeiro possível, tem agravado a crise de identidade dos docentes do EBTT.

Para compreender melhor a dimensão da citada crise de identidade, faz-se necessário, primeiramente, conceituar o termo “identidade” de uma maneira geral e, depois, transportá-lo para o campo docente.

Nesse sentido, o termo “identidade” vem do latim, *idem*, significando “o mesmo” e pode ser conceituado como uma expressão subjetiva que se refere “a tudo aquilo que é vivenciado como eu em resposta à pergunta ‘quem és’, sendo apreendida através da representação de si mesmo.” (CATTANI, 2002, p. 161).

De acordo com Carvalho (2011), a identidade constitui um processo dinâmico em contínua transformação, não sendo, portanto, algo fixo e permanente, razão pela qual não pode ser estudada como algo integral e unificado. Nesta mesma linha de pensamento, a identidade profissional pode ser definida como um “processo multifacetado implicado em dinâmicos processos de construção/re-construção” (LIMA; BRITO, 2011, p. 202).

Ainda segundo Lima e Brito (2011):

[...] é fato que a identidade é um processo contínuo e dinâmico de re-construção do indivíduo, em ambiente de incerteza, de dilemas, de conflitos e de transformações. Portanto, a identidade constitui-se numa construção que envolve o professor em sua individualidade, mas que o envolve, também, como ser histórico e social. [...] em se tratando de identidade docente, esta identidade constitui-se numa construção que envolve o professor em sua individualidade, mas que o envolve, também, como ser histórico e social.

Portanto, a identidade profissional do docente constitui-se através de um processo dinâmico de constante construção e reconstrução aonde as experiências individuais, coletivas, históricas e sociais nas quais o professor se envolve ao longo de sua vida são determinantes.

A identidade profissional, no caso do professor, refere-se ao desenvolvimento de conhecimento, requisitos profissionais e disposições mais ou menos duráveis em relação à profissão. Tais disposições são estruturadas em toda a existência do indivíduo, predominantemente na formação e na atuação profissional e, ao mesmo tempo, vão estruturando a maneira como o professor assume e representa a profissão. (GUIMARÃES, 2004, p. 92).

Corroborando a importância da formação (inicial e continuada) do professor para o processo de construção da sua identidade profissional, Pimenta (2002 apud PAIVA, 2012, p. 17), referenciando, afirma que:

[...] a identidade do professor é *epistemológica* e *profissional*, constituindo-se a partir da formação inicial e continuada, das experiências pessoais e coletivas, de conhecimentos e saberes vivenciados em seu trabalho docente situado na escola enquanto uma instituição social e educativa. Nesse sentido, a prática e a construção da identidade docente inserem-se nas contradições histórico-sociais que a envolvem, na configuração social e pedagógica da escola.

Assim, partindo-se deste conceito, podemos inferir que a análise da construção da identidade do professor da educação profissional passa, obrigatoriamente, pela historicidade de sua formação inicial e continuada e das práticas e experiências vivenciadas em seu ambiente de trabalho.

Como já foi abordado na parte histórica da presente pesquisa, as políticas públicas brasileiras relacionadas à formação inicial e continuada para os professores da educação profissional sempre priorizaram a experiência profissional em detrimento da exigência de formação em nível superior para estes docentes.

Desde a criação das primeiras Escolas de Aprendizes Artífices, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, da reforma da educação profissional do período militar (Lei nº 5.692/71), até a atual LDB/96, pelo Decreto nº 2.208/97 (que se refere ao professor da educação profissional como instrutor e monitor) e à fixação das DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) para a Educação Profissional de nível Técnico - EPT (Parecer CNE nº 16/99), verificou-se que jamais foi instituída uma política nacional verdadeiramente comprometida com a exigência de formação de nível superior para o professor desta modalidade de ensino. Ao contrário, sempre se previu soluções emergenciais e transitórias para suprir esta omissão.

De acordo com Shiroma e Lima Filho (2011, p. 136):

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.

Assim, a história de omissões na legislação brasileira quanto à formação de professores para a EPT, marcada pela redução da atividade docente a mera instrução, constitui um fator de precarização das suas condições de trabalho e, “condições precárias afetam a formação da identidade docente.” (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 739).

Além disso, ao longo da história da criação e expansão da rede federal de educação profissional no Brasil, as políticas públicas adotadas ora procuraram integrá-la ao sistema nacional de educação e ora a apartá-la deste último, formando-se o que hoje denominamos de rede federal de educação profissional e tecnológica.

Como já destacado anteriormente, a política educacional implementada no Brasil nos últimos anos, notadamente o conjunto de reformas para a educação profissional implementadas a partir do governo FHC, gerou uma série de debates em torno dos objetivos do ensino médio e do ensino profissionalizante e da relação entre estas duas modalidades.

[...] o debate acerca dos objetivos do Ensino Médio e do ensino profissionalizante tem ocupado lugar de destaque na educação brasileira desde longa data, evidenciando não somente posições distintas quanto às finalidades da educação média, que variam da concepção de educação propedêutica à da ênfase na preparação ao ingresso no mundo do trabalho, mas também demonstrando diferentes posicionamentos acerca da relação entre essas duas modalidades, contemplando alternativas que vão da integração à separação em diferentes cursos, concomitantes ou subsequentes. (LIMA FILHO, 2006, p. 24).

Com a evolução da rede federal de educação profissional até se chegar à configuração atual, intensificou-se a referida crise de identidade dos professores da educação profissional, haja vista que a rede, composta por várias instituições (CEFETS, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e algumas poucas Escolas Vinculadas- E.V.s) a maioria das quais se integraram, formando hoje os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS), passaram a ofertar educação nos níveis básico, técnico e tecnológico, este último em nível de ensino superior.

Logo, as instituições federais de educação profissional que, originariamente, ofertavam o ensino profissional apenas de nível médio, passaram a ofertá-la também no nível superior, afetando a identidade dos professores da educação profissional, principalmente devido à histórica ausência de políticas públicas comprometidas com a formação específica deste professorado.

Vale registrar que, embora na lei que cria os IFETS (Lei nº 11.892/2008) haja previsão de cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica para os professores da educação profissional, o referido dispositivo legal não encartou uma obrigatoriedade, ou seja, trata-se apenas de um dos objetivos dos Institutos Federais, mas não uma exigência obrigatória.

Nesse sentido, dispõe o artigo 7º, VI, “b”, da Lei nº 11.892/2008:

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

VI - ministrar em nível de educação superior:

[...]

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. (BRASIL, 2008d).

Machado (2011) ressalta que a SETEC/MEC vem incentivando as instituições federais a desenvolver licenciaturas para a EPT, o que corrobora a afirmação de que a instituição de cursos de formação para os professores da EPT insere-se dentre uma das faculdades das IFES, ficando inserida na autonomia destas.

Importante frisar que a questão da formação de professores para a EPT não se limita à omissão de políticas públicas, como também se observa uma lacuna na própria produção acadêmica nacional sobre a formação profissional docente.

Nesse sentido, Paiva alerta para o seguinte:

Nos últimos anos embora tenha havido uma ampliação da produção acadêmica sobre a formação profissional docente, há uma lacuna na literatura educacional que trata sobre a formação inicial e continuada para a docência na educação profissional de nível técnico, especificamente, para o professor que atua nas instituições federais de ensino. Praticamente não existem cursos de nível superior para a formação de professores para o ensino técnico-profissional, assim como não existem habilitações para as diversas disciplinas desses cursos. (PAIVA, 2012, p. 22).

Assim, a ausência de formação específica para os professores das instituições federais de ensino que atuam na educação profissional contribui para a citada crise de identidade que assola esta categoria docente.

Ressalte-se, ainda, que a maior parte das Escolas Vinculadas às Universidades Federais (E.V.s), responsáveis pela oferta do ensino médio de nível técnico, foi incorporada a estas últimas, ocasionando a inserção de professores do ensino profissional (carreira do EBTT) dentro do quadro funcional de instituições de nível superior, cuja maior parte do corpo docente é composta por professores integrantes da carreira do Magistério Superior, sendo mais um fator que desencadeia a crise de identidade daqueles.

A referida crise de identidade pode ser exemplificada, assim, tanto do ponto de vista do ensino que é ofertado ao aluno, quanto da própria representatividade sindical destes docentes.

Do ponto de vista do tipo de ensino que é ofertado, o professor do ensino técnico profissionalizante se depara com conflitos pertinentes às características que marcam esta modalidade de ensino.

Corroborando esta afirmação, Santos destaca:

Esta modalidade de ensino ao longo da história em nosso país não conseguiu assumir uma característica peculiar que a identificasse. Esteve sempre confundida em ser um caminho de acesso aos cursos de nível superior, neste caso voltada para as classes dominantes e de se configurar em terminal para a classe trabalhadora que buscava neste nível de ensino se profissionalizar. (SANTOS, 2005, p. 44).

Sob o ângulo da representatividade sindical dos docentes do EBTT, observa-se que as Escolas Vinculadas às Universidades Federais (E.V) e os IFETS são formados por corpos docentes que pertencem a sindicatos diferentes, sendo alguns da base do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e outros do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), o que também gera uma crise de identidade ocasionada pela dúvida de qual seria o sindicato legitimado a representá-los em eventuais negociações por melhores condições de trabalho.

A respeito desta situação específica, vale ressaltar que há uma proposta defendida pelo ANDES-SN por meio da cartilha intitulada “Carreira em debate: valorização do professor ou retirada de conquistas?”, no sentido de que seja estabelecida uma carreira única para os professores do Magistério Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Nesse sentido, a referida cartilha (ANDES, 2010) defende a implantação de uma carreira única, que seria denominada de Plano de Carreira e Cargo de Professor Federal, a qual unificaria todos os professores das Instituições Federais de Ensino em uma só carreira: a de Professor Federal⁵.

Sobre a coexistência de várias entidades sindicais representativas dos docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), pode-se dizer que se verifica hoje nas Universidades Federais e no sistema de Institutos Federais de Ciência e Tecnologia do Brasil uma realidade plena de pluralidade sindical.

⁵ A reestruturação da carreira foi uma das pautas principais da greve dos professores das universidades federais, realizada em 2012, que durou 04 meses (PROFESSORES...,2012).

São cerca de 120.000 professores representados por três entidades de caráter sindical: a ANDES [...] Sindicato Nacional de Professores de Ensino Superior [...] Além do ANDES, mais tarde surgiu o SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Profissional, que representa parte dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico e o PROIFES que nasceu em 2004 [...] e se transformou em 2011 numa federação de 9 sindicatos de base estadual e alguns intermunicipal que representa cerca de 30.000 professores de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico ligados às Instituições Federais de Ensino Superior e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (AMORIM et al., 2013).

Segundo Moreno (2012), as duas entidades (ANDES e SINASEFE) asseguram que, juntas, representam cerca de 65 mil professores de ensino superior de quase todas as universidades federais e institutos federais do país, além de professores da educação básica dos institutos.

Assim, observa-se que até em relação ao sindicato representativo de sua categoria profissional os docentes integrantes da carreira do EBTT sofrem da citada crise de identidade, haja vista serem passíveis de representação tanto pelos sindicatos mencionados (ANDES e SINASEFE), quanto pela Federação de sindicatos (PROIFES).

Pode-se inferir, portanto, que as políticas públicas adotadas no Brasil para a educação profissional vem acarretando a sobrecarga de trabalho e o adoecimento dos professores do EBTT, além de agravar a crise de identidade pela qual esta categoria vem passando ao longo da história do ensino profissional no Brasil.

Portanto, dentre os fatores que precarizam as condições de trabalho dos professores do EBTT, destacam-se a falta de compromisso das políticas públicas com as especificidades da carreira docente e com a formação docente para a educação profissional, a política de ampliação demasiada do número de matrículas na rede federal de educação profissional sem o proporcional aumento do número de funções docentes e, ainda, a histórica desregulamentação intencional da divisão da carga horária de trabalho dos professores do EBTT.

3.2 A regulamentação da distribuição da carga horária de trabalho do professor do EBTT

A regulamentação da distribuição da carga horária de trabalho do professor do EBTT demanda observância às especificidades da profissão docente, a

fim de que o tempo destinado às suas diversas atividades seja devidamente equacionado e, assim, seja possível proporcionar uma educação de qualidade, com qualidade de vida para o professor.

Dentre as especificidades que caracterizam a profissão docente, destaca-se a multiplicidade de atividades de natureza intelectual que o professor tem que desempenhar no seu cotidiano de trabalho, o que faz com que seja uma das profissões mais estressantes dos dias atuais.

Como afirmam Tavares et al. (2007, p.19):

Ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade. Geralmente as jornadas de trabalho dos professores são longas, com raras pausas de descanso e/ou refeições breves e em lugares desconfortáveis. O ritmo intenso e variável, com início muito cedo pela manhã, podendo ser estendido até à noite em função de dupla ou tripla jornada de trabalho. No corre-corre os horários são desrespeitados, perdem-se horas de sono alimenta-se mal, e não há tempo para o lazer. São exigidos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas. Quando o trabalho é desprovido de significação, não é reconhecido ou é uma fonte de ameaças à integridade física e/ou psíquica acaba por determinar sofrimento ao professor.

Como visto em capítulo anterior, em função do direcionamento que tem sido dado à educação profissional pelas políticas públicas adotadas no Brasil, norteadas pela lógica capitalista e pelas leis de mercado, as expectativas em torno do trabalho do professor do ensino profissionalizante vem se intensificando a ponto de se exigir deste profissional o atendimento a:

[...] todas as exigências da contemporaneidade, a formação integral e completa dos alunos, capacitá-los com uma cultura geral e também diversificada possibilitando o conhecimento científico, a comunicação e o raciocínio lógico. Como também trabalhar com os alunos as diversas dimensões do ser humano para alcançar sua plena formação psicológica, afetiva e emocional. Do mesmo modo, o professor tem também o desafio de preparar os alunos para serem integrados ao mundo do trabalho, que demanda profissionais flexíveis, criativos e com a capacidade de aprender a aprender. (PASCHOALINO, 2008, p. 08).

Da análise das reflexões acima expostas é possível inferir que, em razão das características da profissão docente, a regulamentação do seu regime de trabalho deve ser diferenciada em relação aos demais profissionais.

Importante ressaltar que não se trata de estabelecimento de privilégios à categoria em referência, mas, sim, de prerrogativas necessárias ao bom e fiel desempenho das atividades inerentes à função do magistério, tal qual ocorre em relação ao seu regime de aposentadoria, que observa regramento especial devido às especificidades da carreira.

Como bem pontua Marques (2009), os direitos específicos conquistados pelos professores ainda no início do século XX nem de longe representam privilégios, mas acima de tudo são direitos imprescindíveis ao exercício do magistério, enfim, à atividade de ensino-aprendizagem-educação.

Por tais motivos, o professor deve receber o mesmo tratamento dispensado aos agentes políticos, porquanto são profissionais que agem sobre a realidade concreta, posicionando-se sobre ela com capacidade para modificá-la e, por tais razões, devem ter alguns direitos resguardados a fim de que possam agir com liberdade e independência.

Corroborando, novamente, a ideia de que o professor é uma espécie de agente político, trazemos a seguinte observação:

É na produção da realidade social, pelos meios pedagógicos, que o professor é um agente político; ele põe em evidência as relações sociais, pois transmite modelos sociais de autoridade, de respeito, de polidez, de oposição à estrutura social mais complexa. (MARTINS, 1987, p. 61).

Fixadas as bases que justificam o enquadramento do profissional da educação como agente político, parte-se para a análise de uma das especificidades da carreira docente que mais tem sido fonte de regulamentação desordenada no país: a distribuição da carga horária de trabalho do professor.

No caso da presente pesquisa, adentrar-se-á especificamente na questão relacionada à regulamentação da carga horária de trabalho dos professores integrantes da carreira do EBTT, bem como as contradições e omissões existentes relativamente à matéria.

O quadro abaixo relaciona todos os instrumentos normativos que serão abordados, bem como o conteúdo de cada um deles.

Quadro 3 - Regulamentação da carga horária de trabalho e da carreira dos professores da carreira do EBTT no Brasil

ANO	ATO NORMATIVO	CONTEÚDO
1987	Portaria MEC nº 475 (Artigo 10, §§ 1º e 3º)	Regulamenta, dentre outras matérias, os limites mínimo e máximo da carga horária de aulas.
1995	Decreto nº 1.590 (artigo 6º, §7º, “e”)	Dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores públicos da Administração Pública Federal – dispensa do controle de frequência os professores do magistério superior.
1996	LDB (Lei nº 9.394) Artigo 67, inciso V	Estabelece um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho.
2006	Decreto nº 5.773 (artigo 69, parágrafo único)	Disciplina o regime de trabalho do docente do magistério superior em tempo integral.
2008	Lei nº 11.784	Transposição da Carreira do Magistério de 1º e 2º Graus em Ensino Básico e Tecnológico.
2012	Lei nº 12.772	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

A regulamentação da distribuição da carga horária de trabalho dos professores integrantes da Carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) tem sido implementada de modo a gerar um quadro de instabilidade que afeta sobremaneira esta categoria docente.

A seguir, discorrer-se-á sobre as diversas figuras normativas que regulamentam a matéria concernente à carga horária de trabalho dos professores do EBTT, fazendo-se, ainda, uma breve digressão acerca das transformações pelas quais tanto a referida carreira, quanto as demais carreiras do magistério federal, tem passado e que geram implicações no que tange à regulamentação do seu regime de trabalho.

A questão do regime de trabalho dos docentes integrantes do magistério público federal de 1º, 2º e 3º Graus foi disciplinada, originariamente, pela Portaria nº 475/87 do Ministério da Educação, dispondo nos seguintes termos:

CAPÍTULO IV - Do Regime de Trabalho

Art. 10. Serão estabelecidos em regulamento, pelo Conselho Superior competente da IFE, para cada carreira de Magistério:

I - os critérios para concessão, fixação e alteração dos regimes de trabalho dos docentes;

II - os limites mínimos e máximos de carga horária de aulas, segundo os regimes de trabalho, observadas, a critério do Conselho, a natureza e diversidade de encargos do docente;

III - o processo de acompanhamento e avaliação das atividades dos docentes.

§ 1º Para o Magistério Superior, o limite mínimo a que se refere o inciso II, não poderá ser inferior a 8 (oito) horas semanais, em qualquer regime, nem o máximo poderá ser superior a 60%, no regime de 20 horas, e 50% nos de 40 horas e de dedicação exclusiva.

[...]

§ 3º A carga horária didática a ser cumprida pelo docente de 1º e 2º graus terá como limite máximo 60% da carga horária do respectivo regime de trabalho, fazendo jus à gratificação⁶ prevista no art. 33 do Anexo ao Decreto nº 94.664, de 1987, o docente que ministrar no mínimo 10 horas/aulas semanais, em regime de 20 horas, e 20 horas/aulas semanais, em regime de 40 horas ou de dedicação exclusiva. (BRASIL, 1987).

Então, ficou estabelecido que, para o Magistério Superior, o limite máximo da carga horária total de trabalho que deve se destinar às atividades de sala de aula destes docentes não pode ser superior a 60% no regime de 20 horas e 50% nos de 40 horas e de dedicação exclusiva. Relativamente aos professores da carreira do Magistério de 1º e 2º Graus, estabelece a Portaria Ministerial que o limite máximo da carga horária didática será de 60% da carga horária do respectivo regime de trabalho.

Ainda relativamente aos profissionais da educação do ensino superior, o Decreto nº 1.590/95 (BRASIL, 1995), que dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal, estatuiu, através do artigo 6º, §7º, “e”, que, dentre outros servidores, os ocupantes de cargos de professor da carreira do Magistério Superior ficam dispensados do controle de frequência.

Com o advento da LDB/96 (Lei nº 9.394/96), foi estabelecido por meio do artigo 57 que o professor do ensino superior fica obrigado a cumprir, no mínimo, 08 (oito) horas semanais de aulas, não tendo sido fixado, porém, o limite máximo de carga horária de aulas.

Além disso, a LDB/96 dedicou um título específico para os profissionais da educação (Título VI, Lei nº 9.394/96), estabelecendo, através do artigo 67 *caput* e inciso V que:

⁶ Tratava-se da gratificação de 20% (vinte por cento) pelo desempenho de atividades exclusivamente em regência de classe, prevista no artigo 2º do Decreto-lei nº 1.858/81.

Art.67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

(...)

V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996).

Portanto, a LDB reconheceu que os professores têm direito a que seja reservado dentro de sua carga horária total de trabalho um período para se dedicarem aos estudos, planejamento e avaliação, sem, contudo, quantificar este período (com exceção do limite mínimo fixado para o Magistério Superior), o que demonstra a generalidade proposital que foi empregada ao texto da LDB.

O caráter minimalista da LDBEN serviu de argumento para a realização de reformas tópicas e pontuais, compondo o quadro da política nacional definido no período Cardoso (a partir de 1995), no qual se fragmenta a noção de sistema nacional de educação, passando cada nível ou modalidade educacional a ser regulamentado por medidas legais *ad hoc*. (LIMA FILHO, 2003, p. 20).

Assim, como a LDB/96 não tratou especificamente da divisão da carga horária de trabalho dos professores e, tendo em vista que faz parte da especificidade da carreira docente a divisão de sua jornada de trabalho em atividades didáticas (aulas) e atividades extra classe (estudos, planejamento, avaliação, pesquisa e extensão), permaneceu em vigor as disposições da Portaria nº 475/87 do MEC.

Ressalte-se que, embora a “Lei do Piso” (Lei nº 11.738/2008 – que instituiu o piso nacional para os profissionais do magistério público da educação básica) tenha disposto em seu artigo 2º, § 4º que, “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008a), esta disposição não se aplica aos professores integrantes da carreira do EBTT, uma vez que estes são professores de ensino superior.

Vale mencionar, novamente, o caráter de generalidade do texto da LDB/96, que foi propositadamente elaborada nestes termos a fim de possibilitar uma maior ingerência do Executivo Federal na regulamentação das questões relacionadas à educação nacional, sem ter que passar pelo crivo do Legislativo,

como foi o caso da regulamentação da divisão da carga horária de trabalho do pessoal docente, por meio de Portaria Ministerial.

Em 2006, sobreveio o Decreto nº 5.773 (que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino), que em suas disposições finais, mais especificamente no seu artigo 69, parágrafo único, assim dispôs:

Parágrafo único. O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação. (BRASIL, 2006).

Observa-se, portanto, que o Decreto nº 5.773/2006 veio para corroborar a vigência da Portaria nº 475/87 do MEC, uma vez que, embora não tenha regulamentado toda a matéria desta última, confirma uma parte dela, que diz respeito ao mínimo da carga horária total de trabalho do professor de ensino superior que deve ser destinada aos estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação.

Ainda de acordo com o referido Decreto, os CEFETs passaram a ser considerados “instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica” (artigo 77, Decreto nº 5.773/06).

Importante ressaltar que em 22 de setembro de 2008 foi aprovada a Lei nº 11.784 que, dentre outras matérias, estruturou o Plano de Carreira e Cargos do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) composto pelos cargos de nível superior do Quadro de Pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, que integram a Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus, de modo que estes professores foram transpostos para a Carreira do EBTT a fim de suprir a incongruência que se instalou com a transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Agrotécnicas Federais (EAFs) em CEFETs. (BRASIL, 2008c).

A referida incongruência se justifica pelo fato de que os professores pertencentes aos quadros funcionais das antigas ETFs e EAFs ministravam aulas

apenas no 1º e 2º Graus e, com a transformação em CEFETs, passaram a ministrar aulas também no ensino superior, por determinação do Decreto nº 5.224/04.

Quanto à divisão da carga horária de trabalho dos docentes integrantes da Carreira do EBTT, a Lei nº 11.784/2008 também foi omissa, limitando-se a dispor nos artigos 111 e 112 que:

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.

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. (BRASIL, 2008c).

Contudo, à medida que os CEFET passaram à categoria de instituições de ensino superior, por determinação do artigo 77 do Decreto nº 5.773/06, os professores integrantes dos seus quadros funcionais, que pertencem à carreira do EBTT, também ficam sujeitos ao disposto no artigo 69, parágrafo único do Decreto nº 5.773, que determina que o professor que trabalha em regime de tempo integral (jornada semanal de 40 horas), deverá ter reservado o tempo de pelo menos 20

horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação, ou seja, 50% da carga horária total de trabalho.

Observa-se, ainda, da análise do artigo 112, incisos II e III da Lei nº 11.784/2008, uma problemática relacionada ao regime de trabalho dispensado ao professor do EBTT contratado sob o regime de 40 horas, ao ser-lhe exigido o cumprimento desta carga horária em dois turnos completos, pois tal disposição pode dar margem a que as instituições federais de ensino adotem medidas, em nome da autonomia administrativa que lhes foi conferida por lei, para que o cumprimento desta carga horária se dê integralmente dentro da instituição.

Tal problemática não atinge os docentes da carreira do Magistério Superior, porquanto o Decreto nº 1.590/95 estabeleceu (artigo 6º, §7º, “e”) que estes professores ficam dispensados do controle de frequência, o que implica dizer que os mesmos podem desenvolver suas atividades extraclasse em qualquer lugar, e não necessariamente dentro da instituição de ensino a que estão vinculados.

Mais uma vez, depara-se com uma situação que requer a aplicação do princípio da isonomia, haja vista que o professor da carreira do EBTT ministra aulas no ensino superior e, portanto, deve receber o mesmo tratamento legal dado aos integrantes da carreira do Magistério Superior, no que diz respeito à divisão da sua carga horária de trabalho.

Retornando à questão da divisão da carga horária do professor do EBTT em período destinado às atividades de sala de aula e atividades extraclasse, como a Lei nº 11.784/2008 e a LDB/96 não trataram da referida divisão, permanece em vigor os termos da Portaria Ministerial nº 475/87, a qual, como já visto, trata de forma distinta a divisão da carga horária de trabalho para os docentes do ensino superior e para os do ensino de 1º e 2º graus.

A problemática surge após a entrada em vigor da Lei nº 11.784/2008, que ocasionou a transposição da carreira do Magistério de 1º e 2º Graus para a carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, pois, com a criação desta nova carreira (EBTT), a regulamentação da divisão da carga horária de trabalho destes professores não foi contemplada pela nova lei e, como também ainda não existia na época da edição da portaria ministerial, não foi contemplada expressamente pela mesma (Portaria MEC nº 475/87).

Vale ressaltar que desde 1º de março de 2013, por força da entrada em vigor da Lei nº 12.772/2012, as carreiras de Magistério Superior e de Magistério de

Ensino Básico, Técnico e Tecnológico passaram a integrar o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.

De acordo com o artigo 2º, § 2º da Lei nº 12.772/2012:

A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (BRASIL, 2012).

Logo, o fato do integrante da carreira do EBTT ser professor habilitado para dar aula no ensino médio, no ensino técnico e no tecnológico (educação profissional de nível superior) constitui mais um fundamento para que o mesmo seja submetido à mesma regulamentação destinada aos professores da carreira do Magistério Superior, quanto ao seu regime de trabalho e divisão da carga horária.

Ainda que não se cogitasse do teor da Lei nº 12.772/2012, poderíamos fazer o seguinte questionamento: se o professor integrante da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico ministra aulas no ensino profissional tecnológico (superior), por que razão o disciplinamento legal da divisão da sua carga horária de trabalho não deveria ser o mesmo que é dispensado ao professor integrante da carreira do Magistério Superior pelo artigo 10, §1º da Portaria nº 475/87 do MEC?

O referido questionamento afigura-se alarmante, haja vista que diversas instituições federais de ensino, valendo-se da autonomia que lhes foi conferida por lei, têm baixado normas internas para regulamentar a matéria da divisão da carga horária de trabalho do seu corpo docente, sem respeitar o disposto na Portaria Ministerial, diante da desregulamentação do regime de trabalho dos professores do EBTT ocasionada pela extinção da carreira do Magistério de 1º e 2º Graus, o que daria azo à intervenção normativa por cada instituição de ensino.

Exemplo da situação ora mencionada diz respeito à Resolução nº 004-Condир/ETFAM/00 de 19/09/2000 (CEFET-AM, hoje, IFAM- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas), segundo a qual o referido Instituto Federal estabeleceu que a carga horária efetiva em sala de aula deveria ser de no mínimo 24 horas-aula semanais para os professores contratados sob o regime de 40 horas ou Dedicção Exclusiva e de 12 horas semanais para o regime de 20 horas,

além de instituir o controle de frequência dos professores por meio de folha de registro de ponto (Anexo D).

Tal normativa contraria frontalmente a Portaria MEC nº 475/87, pois esta, como já mencionado, estabelece que o limite máximo de carga horária de aulas para os professores contratados sob o regime de 20 horas não pode ser superior a 12 horas semanais (60% da carga horária total contratada) e para os contratados sob o regime de 40 horas ou dedicação exclusiva não pode ser superior a 20 horas semanais (50% da carga horária total contratada), enquanto a referida resolução estabelece uma carga horária mínima semanal de 12 horas de aulas para os contratados sob o regime de 20 horas e de 24 horas de aulas para os contratados sob o regime de 40 horas ou dedicação exclusiva.

Outro exemplo da situação ora mencionada diz respeito ao Ato da Reitoria nº 001/2009 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), de 15 de abril de 2009, que consta do Anexo E.

De acordo com o artigo 5º da referida normativa, a carga horária de aulas dos professores efetivos DE (dedicação exclusiva) e dos efetivos ou substitutos contratados por tempo integral (40 horas semanais) deveria ser de 24 horas semanais e a carga horária de aulas dos professores efetivos e substitutos contratados sob o regime de tempo parcial (20 horas semanais) deveria ser de 12 horas semanais.

Dessa forma, a exemplo do que se verificou no caso da Resolução nº 004- Condir/IFAM, o poder regulamentar exercido pelo Reitor do IFPI também afrontou os limites estabelecidos pela norma hierarquicamente superior que regulamenta a matéria, qual seja, a Portaria nº 475/87 do MEC, pois, como já foi visto, esta estabelece que o limite máximo da carga horária de aulas para os professores contratados sob o regime de 40 horas ou DE não poderá ser superior a 20 horas semanais (ou seja, a 50% da carga horária total contratada).

Além disso, o referido ato do IFPI violou o Decreto nº 5.773/06, que, corroborando os termos da Portaria nº 475/87 do MEC, estabelece que no regime de trabalho docente em tempo integral (prestação de 40 horas semanais de trabalho) deverá ser reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para as atividades extraclasse.

Posteriormente, o Conselho Superior do IFPI aprovou novas normas sobre a alocação de carga horária do seu pessoal docente, as quais integraram o

documento intitulado “Manual de Normas” (Anexo F), sendo aprovado como anexo da Resolução nº 039/2010 (Anexo G) que revogou o Ato da Reitoria do IFPI nº 001/2009 e definiu a carga horária semanal de aulas dos seus professores de acordo com os limites estabelecidos pelo Decreto nº 5.773/06 e, conseqüentemente, pela Portaria nº 475/87 do MEC.

Observa-se, assim, um claro exemplo de exercício do poder regulamentar conferido às Instituições Federais de Ensino pelo artigo 10, II da Portaria MEC nº 475/87 que extrapolou os limites estabelecidos pela referida portaria, contribuindo para a sobrecarga de trabalho dos docentes sujeitos a tais normativas e, agravando, assim, as suas condições de trabalho.

Importante ressaltar, ainda, que, além da própria Portaria MEC nº 475/87 ter estabelecido limites para a atuação dos Conselhos Superiores competentes de cada IFE quanto à fixação dos limites mínimos e máximos da carga horária de aulas dos seus docentes, a própria doutrina jurídica que trata do exercício do poder regulamentar pelos órgãos do Poder Executivo é taxativa no sentido de que o mesmo deve limitar-se a explicitar a lei, nos limites por ela traçados.

Pode-se fazer, assim, um paralelo entre os limites que devem ser observados pelos decretos regulamentares em relação às leis que os mesmos visam explicitar e os limites a serem observados pelos regulamentos expedidos pelas IFES para explicitar o teor de uma Portaria do Ministério da Educação. Em ambos os casos, os limites impostos pelo ato normativo de hierarquia superior devem ser observados.

Assim em linhas gerais identificam-se como características do regulamento e de seus limites o fato de tratar-se de ato normativo de caráter geral, privativamente editados pelo Chefe do Poder Executivo, através de decreto. É anotada sua indelegabilidade, bem como a necessidade de não violar-se a legalidade e a reserva legal, cabendo ao regulamento apenas explicitar a lei, nos limites por ela traçados. (DI PIETRO, 2009, p. 498).

Assim, com a entrada em vigor da Lei nº 11.784/08, que operou a transposição da carreira do Magistério de 1º e 2º Graus para EBTT e diante da vigência da Lei nº 12.772/2012 que criou o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal composto pelas carreiras do Magistério Superior e do EBTT, a divisão da carga horária de trabalho dos integrantes desta última carreira (EBTT) deve, em atenção ao princípio da isonomia, ser regulamentada pelo mesmo dispositivo da Portaria MEC nº 475/87 destinado aos professores do magistério

superior, qual seja, o §1º do artigo 10, o que não afasta a crítica de que tal regramento deveria estar previsto na LDB ou, pelo menos, na lei nº 11.784/08.

À medida que o professor integrante da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) passou a ministrar aulas no ensino superior, não há que se falar em ausência de regulamentação da divisão de sua carga horária de trabalho, posto que embora o §3º do artigo 10 da Portaria MEC nº 475/87 tenha sido revogado, o seu §1º afigura-se plenamente aplicável ao docente, uma vez que este ministra aulas no ensino superior.

É possível inferir, assim, que o quadro de aparente desregulamentação da divisão da carga horária de trabalho do professor do EBTT é intencional e decorre da política educacional destinada ao ensino profissional no Brasil, notadamente a partir do governo FHC, para possibilitar que o governo federal possa implementar o seu projeto de expansão da rede federal de educação profissional ao custo da sobrecarga de trabalho dos docentes.

Como ficou demonstrado através da análise das tabelas com dados estatísticos do INEP sobre a oferta de matrículas e de funções docentes na rede federal de educação profissional ao longo do período de expansão da mesma, foi possível observar que o crescimento do número de matrículas foi significativamente superior ao aumento do número de funções docentes.

Assim, mantendo-se a aparente desregulamentação da divisão da carga horária de trabalho dos professores do EBTT, o governo federal confere às IFES autonomia para regulamentar internamente a matéria de modo a sobrecarregar estes professores, extrapolando a sua carga horária didática para fazer frente à expansão do ensino profissional.

4 BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO TÉCNICO DE TERESINA E SUA RELAÇÃO COM A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Antes de abordar o histórico e a caracterização do Colégio Técnico de Teresina (CTT), será traçado, em linhas gerais, o perfil socioeconômico do Estado do Piauí, bem como serão abordados alguns dados gerais sobre a Universidade Federal do Piauí (UFPI), à qual o CTT está vinculado e, ainda, dados sobre a oferta de educação profissional no Estado do Piauí, possibilitando-se, assim, uma análise mais bem delineada do objeto central da pesquisa.

O Piauí, Estado brasileiro localizado na região nordeste do país, possui, segundo contagem populacional realizada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma população de 3.118.360 habitantes, dos quais 819.143 estão em idade escolar. Ainda segundo dados do IBGE, relativos a 2010, o Piauí apresentava taxa de escolarização na pré-escola de 75,8% (bruta) e 59,4% (líquida), de 113,5% (bruta) e 93,1% (líquida) no ensino fundamental e de 83,8% (bruta) e 37,9% (líquida) no ensino médio⁷.

O perfil econômico do Piauí caracteriza-se por concentrar as principais atividades no setor de comércio e de serviços. A agricultura é, em grande parte, de subsistência e a pecuária, parte da história do estado e relacionada à sua cultura e tradições, tem na caprinocultura a sua expressão mais significativa. Contudo, tanto a agricultura quanto a pecuária não representam forças expressivas para a economia do estado, assim como ocorre com a atividade de extrativismo vegetal e mineral e a indústria, sendo esta última mais concentrada na área têxtil, de gêneros alimentícios, produtos químicos e de bebidas. (INFOESCOLA, 2011).

Assim, delineados alguns elementos relativos ao perfil socioeconômico do Piauí, mostra-se relevante para o estudo analisar, em linhas gerais, o panorama geral da oferta de cursos, vagas e funções docentes da Universidade Federal do Piauí, tendo em vista a relação de vinculação que esta mantém com o Colégio Técnico de Teresina.

⁷ Segundo o INEP (2011b), a taxa de escolarização líquida indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade e a taxa de escolarização bruta permite que se compare o total da matrícula em um dado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível.

Conforme dados disponibilizados no site institucional da Universidade Federal do Piauí (UFPI, 2012) esta foi fundada em 1968 e instalada em 01 de março de 1971 e conta com uma área construída total⁸ de 163.917,33 metros quadrados e 05 campi distribuídos entre as cidades de Teresina (Campus Ministro Petrônio Portela), Parnaíba (Campus Ministro Reis Veloso), Floriano (Campus Amílcar Ferreira Sobral), Picos (Campus Helvídio Nunes de Barros) e Bom Jesus (Campus Professora Cinobelina Elvas). A UFPI conta, ainda, com 09 Centros de Ensino, 44 departamentos, 01 ambulatório de Hospital Universitário, 01 Hospital Veterinário, 40 Centros e Núcleos Interdisciplinares, 01 Biblioteca Central Comunitária, 09 Bibliotecas Setoriais e 03 Colégios Técnicos.

A oferta de educação de nível técnico pela UFPI é realizada, assim, por meio dos seus três Colégios Técnicos (Colégio Técnico de Teresina - CTT, Colégio Técnico de Floriano - CTF e Colégio Técnico de Bom Jesus -CTBJ), sendo que as três unidades de ensino oferecem, em comum, os seguintes cursos: Ensino Médio, Técnico em Agropecuária, Técnico em Informática e Técnico em Enfermagem. Além disso, o CTT oferece o curso de Técnico em Enfermagem – PROEJA e o CTF disponibiliza os cursos de Técnico Agente Comunitário de Saúde e Técnico Agropecuária em Alternância - PROEJA.

Em termos de oferta de cursos e de vagas e número de matrículas na graduação, a UFPI atingiu, em 2011, o total de 98 cursos, tendo disponibilizado, no mesmo ano, o total de 5.786 vagas e registrado 20.714 matrículas, ressalvando-se que todos estes dados são relativos somente à graduação.

No que se refere às funções docentes, a tabela abaixo retrata o número de docentes do Magistério Médio e Superior da UFPI entre o período de 2009 a 2010, a qual demonstra que atingiu o total de 1.468.

⁸ A informação sobre a área total construída refere-se até a data de 31/08/2008, conforme informação disponível no site institucional da UFPI (UFPI, 2012).

Tabela 5 - Docentes ativos (por classe) e do Magistério Médio e Superior

Classe	Quantidade	
	2009	2010
Titular	7	5
Associado	77	118
Adjunto	553	621
Assistente	376	554
Auxiliar	56	88
2º Grau	65	82
Substitutos	354	106
Total	1.488	1.468

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

De acordo com a referida tabela, a UFPI contava com 1.069 professores efetivos pertencentes à carreira do Magistério Superior em 2009 (dentre titulares, associados, adjuntos, assistentes e auxiliares), passando ao total de 1.386 professores efetivos em 2010. Já o número de professores efetivos do EBTT, que ministram aula no ensino médio, passou de 65, em 2009, para 82 em 2010 e, por fim, o número de professores substitutos caiu de 354 (2009) para 106 (2010).

Verifica-se, portanto, que a quantidade de professores substitutos diminuiu quase um terço no referido período, ao passo que o número de efetivos (tanto do Magistério Superior quanto do EBTT) aumentou consideravelmente, possibilitando-se, em tese, uma melhoria na qualidade do ensino.

Uma vez delineado o perfil geral da UFPI e os aspectos socioeconômicos do Piauí, faz-se necessário, por fim, mencionar os dados estatísticos acerca da oferta de educação profissional no Piauí em todas as esferas (federal, estadual, municipal e rede privada).

Tabela 6 - Matrículas na Educação Profissional de Nível Técnico 2011

ANO	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Piauí 2011	4.420	6.289	216	3.110	14.035
Piauí 2001	567	1.092	-	-	1.659

Fonte: INEP

De acordo com a tabela 6, verifica-se que, de 2001 a 2011, o total de matrículas na EPT de nível técnico no Estado do Piauí passou de 1.659 para 14.035, o que representa um aumento de 88%.

Feitas as considerações gerais sobre os dados socioeconômicos do estado do Piauí e sobre dados gerais da UFPI, passa-se ao histórico do CTT e a sua relação com a UFPI.

4.1 Aspectos históricos do CTT

A Escola Agrotécnica de Teresina foi instalada em 10 de maio de 1954 pelo então governador do Estado do Piauí, Pedro de Almendra Freitas, visando suprir à necessidade crescente de mão-de-obra cada vez mais qualificada para executar atividades nas fazendas locais, observando-se a evolução tecnológica das práticas agrícolas e, ainda, levando-se em consideração que a economia do Estado era essencialmente agrícola naquela época.

Segundo Castelo Branco (2008), dez anos depois de instalada e em meio ao ano do golpe militar de 1964, a Escola Agrotécnica de Teresina passou à denominação de Colégio Agrícola de Teresina (CAT)⁹ por meio do Decreto nº 53.558 de 13.02.1964 e, no mesmo ano, iniciou a oferta do Ensino Técnico Ginásial através da implantação do curso de Mestria Agrícola, formando os primeiros mestres agrícolas no Estado.

A partir de 1967, o CAT, na qualidade de escola agrícola integrada à rede federal de ensino, passou a ser subordinada ao Ministério da Educação e não mais ao Ministério da Agricultura e a educação agrícola passou a fazer parte do Departamento de Ensino Médio (DEM).

Quanto ao corpo docente que compunha o CAT desde o início da sua instalação, Castelo Branco (2008) afirma que a preocupação com a seleção dos professores era uma máxima e objetivava a qualificação destes como meta prioritária.

Nesse sentido, exigia-se que o quadro de docentes fosse composto pelos melhores professores da cidade de Teresina. Esses em sua maioria eram também famosos por serem professores da rede estadual de ensino, do Colégio Estadual Zacarias de Góes ou Liceu Piauiense. Os professores da área técnica deveriam ser agrônomos e técnicos agrícolas formados fora do Estado. (CASTELO BRANCO, 2008, p. 163-164).

⁹ Como já explicitado, a denominação do Colégio Agrícola de Teresina (CAT) foi alterada recentemente pela Resolução nº 003/2013 para Colégio Técnico de Teresina (CTT).

A necessidade dos professores serem formados fora do Estado devia-se ao fato de que na década de 1960 o contexto educacional no Piauí ainda era bastante incipiente, não apresentando condições favoráveis à formação de professores para as escolas existentes.

Na transição dos anos 1960 para a década de 1970, o CAT passou por mudanças efetivas e estruturais, momento no qual houve uma reorganização do Colégio, tendo sido inseridos novos cursos e um novo quadro docente (CASTELO BRANCO, 2008).

Vê-se, portanto, que nesse período houve uma ampliação estrutural do Colégio Agrícola de Teresina, que abrangeu a contratação de novos professores e a abertura de novos cursos, o que demonstra a evolução institucional do CAT na transição da década de 1960 para 1970.

De acordo com Castelo Branco (2008), outra característica peculiar à segunda década do CAT (anos 1970) foi a organização do seu quadro funcional, pois uma grande parte concentrava professores ainda graduandos, o que caracterizava, de certa forma, um ensino ministrado por uma elite.

Com o fim do Curso Ginásial, em 1969, houve a seleção para o Curso Técnico Agrícola, determinada pela Lei 4.024/61, o que consolidaria os níveis de ensino. Portanto, o ano de 1969 foi determinante para o CAT, com a formatura da primeira turma de mestres agrícolas e com a instalação do Curso de Técnico Agrícola, em nível médio.

Em 1970, foi implantado o curso de Técnico Agrícola, com a formação de nível médio e, conforme Castelo Branco (2008, p. 150):

[...] o Ensino Técnico Agrícola foi incorporado ao nível médio, com a condição de, na quarta série do segundo ciclo, ser inserida a disciplina Estágio, objetivando a admissão ao nível superior. Essa mudança favoreceu o acesso escolar ao ensino agrícola.

O ano de 1976, particularmente, foi bastante crítico para o CAT, em virtude da troca de funcionários, bem como pelo iminente desligamento da COAGRI e do Ministério da Educação e Cultura, pois a situação da Escola ainda não estava definida em relação às mudanças que estavam ocorrendo. De acordo com Castelo Branco (2008, p. 177), “havia tanto a possibilidade de fechamento da Escola, como de transferência para a UFPI”.

Fixados os momentos históricos mais relevantes para uma melhor compreensão e caracterização do CAT enquanto parte integrante da rede federal de ensino técnico e tecnológico, passa-se à análise da posição do CAT em relação à estrutura organizacional da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

4.2 Relação do CTT com a UFPI

A relação entre o CTT e a UFPI demanda uma breve análise da própria história de formação desta última, que decorreu de um lento processo o qual, de acordo com Passos (2003), decorreu da reestruturação do ensino superior, em 1968, refletindo os acordos firmados entre o governo brasileiro e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Como já fora mencionado anteriormente, o marco inicial de criação da UFPI se deu com a promulgação da Lei nº. 5.528 de 1968, porém, segundo Passos (2003), a implantação de sua estrutura organizacional e administrativa foi concluída somente em 1978, com a instalação do Centro de Ciências Agrárias (CCA).

Ainda de acordo com Castelo Branco (2008, p. 194), entre o lapso temporal havido entre os anos de 1975 e 1978 foram intensos os projetos para a criação do Centro de Ciências Agrárias, onde funcionariam os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária. O CAT, incorporado à época ao COAGRI, órgão do Ministério da Educação e Cultura, passa a ser observado como área adequada para a instalação do Centro.

Durante as negociações para a incorporação do CAT à UFPI, foi decisiva a iniciativa de elaboração de um processo a ser enviado para o MEC o qual resultou na efetiva transferência do CAT para a UFPI por meio do Decreto nº 78.672, de 05 de novembro de 1976.

Além do importante papel da elaboração do referido processo e envio ao MEC, a transferência do CAT para a UFPI também se deveu a outros fatores:

O amplo espaço do CAT, a infra-estrutura, bem como a proximidade do rio Poty constituíram fatores que influenciaram a decisão de incorporar o CAT à UFPI, favorecendo a extensão da instituição, com a criação dos cursos de Medicina Veterinária e Agronomia. Desse modo o CCA passou a ocupar a extensa área, anteriormente cedida ao CAT. (CASTELO BRANCO, 2008, p. 197).

Assim, de acordo com Castelo Branco (2008, p. 204), o CAT foi cedido gratuitamente à UFPI, sob a condição de continuar formando técnicos de nível médio, conforme disposto no artigo 3º do Decreto nº 78.672/76: Art. 3º. A Fundação Universidade Federal do Piauí fica obrigada a manter cursos para a formação de técnicos em Agropecuária, ao nível de 2º grau. (BRASIL, 1976).

Do mesmo modo, quase a totalidade dos colégios agrícolas existentes nas demais unidades da federação (Escolas Vinculadas às Universidades Federais - E.V.s) foram incorporados às respectivas universidades federais às quais correspondem a sua área de atuação, passando a coexistir duas instituições federais responsáveis pelo ensino básico, técnico e tecnológico no país: os IFETS (compostos pelos antigos Cefets, pelas Escolas Técnicas Federais e pelas Escolas Agrotécnicas Federais) e as Escolas Vinculadas às Universidades Federais (Anexo B - mapa da rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil e as instituições de ensino que a compõem).

Importante aspecto que envolveu o processo de incorporação do CAT à UFPI diz respeito à situação de instabilidade na qual ficou o corpo de funcionários do Colégio até o ano de 1981, pois, segundo Castelo Branco (2008, p. 201):

Os funcionários eram contratados pela COAGRI e o pagamento oficial da Escola, então, realizava-se por esse órgão. Com a transferência, a UFPI não enquadrou todos os funcionários da instituição rapidamente, proporcionando um clima de tensão. Isto deixou muitos servidores à mercê do tempo. A UFPI incorporou efetivamente os últimos funcionários somente em 1981.

Assim, o processo de incorporação do CAT pela UFPI representou novos tempos caracterizados pela incerteza para os funcionários, o que foi definido como “sentimento de pertencimento” por Castelo Branco (2008, p. 205), segundo a qual:

[...] o sentimento de pertencimento é um elemento de constituição da memória e este se tornou perceptível na emoção da professora Maria Vilani Monteiro. Na tentativa de definir essa etapa, analisou-a como um processo de descaracterização institucional e explicou o difícil momento vivenciado pelos funcionários do CAT.

Sobre esse difícil momento pelo qual passaram os funcionários, e aí incluem-se os docentes do CAT, destaca-se o atraso no pagamento dos salários e a

falta de segurança provocada pelo abandono da COAGRI, que era a instituição pagadora do quadro de pessoal do CAT antes da transferência para a UFPI.

Ainda segundo Castelo Branco (2008, p. 225), “nesse período, houve um sentimento que causou a reação do professorado da Instituição, que via a mudança como um processo de indefinição da Escola.”

Ultrapassada a fase de transição do CAT para a UFPI e construído um novo “sentimento de pertencimento” pelos seus funcionários, o Colégio Agrícola de Teresina vem passando por um processo de transformação do seu caráter de instituição de ensino estritamente agrícola, oferecendo, atualmente, cursos técnicos de nível médio em áreas do ensino mais vinculadas ao urbano, como é o caso dos cursos de técnico em enfermagem e técnico em informática, os quais passaram a integrar a oferta de cursos do CAT a partir de 2009.

Corroborando o movimento de transformação do CAT em uma instituição cada vez menos agrícola, recentemente, por força da Resolução nº 003/13 do Conselho Universitário da UFPI (Anexo H), o CAT teve sua denominação alterada para Colégio Técnico de Teresina (CTT), assim como ocorreu com os nomes das demais Escolas Técnicas Vinculadas à UFPI: Colégio Técnico de Floriano e Colégio Técnico de Bom Jesus.

Quanto aos contornos gerais da estrutura organizacional do CTT e seu funcionamento, verificou-se que o Colégio Técnico de Teresina (CTT) funciona nos turnos manhã e tarde, nos horários das 07h30 às 11h30 e das 14h às 18h e, dentre os cursos oferecidos atualmente, encontram-se o de Técnico em Agropecuária (subsequente e concomitante), Técnico em Enfermagem (subsequente e PROEJA) e Técnico em Informática (subsequente), totalizando, assim, apenas 03 (três) cursos e 05 (cinco) modalidades, o que demonstra que se trata de uma unidade de ensino técnico de pequeno porte.

A infraestrutura física do Colégio Técnico de Teresina pode ser assim descrita: área do campus 10ha, sendo 1.625m² de área construída (incremento 324m² – 4 salas de aula e abatedouro), como se pode auferir das fotografias a seguir.

Figura 1 – Infraestrutura física do Colégio Técnico de Teresina

Imagem 1- Entrada do CTT



Imagem 2- Abatedouro



Imagem 3- Auditório



Imagem 4- Praça interna



Imagem 5- Restaurante



Imagem 6- Fachada do CTT



Imagem 7- Espaço interno



Imagem 8- Residência I



Imagem 9- Esporte e lazer



Fonte: Acervo pessoal do autor

A estrutura organizacional do CTT pode ser assim definida: Diretoria, Vice-Diretoria; Coordenação Administrativa e Financeira; Coordenação Geral de Ensino; Coordenação do Curso Técnico em Agropecuárias; Coordenação do curso Técnico em Enfermagem; Coordenação do Curso Técnico em Informática; Coordenação do Ensino Médio; Chefe da Residência Estudantil; Chefe do Serviço de Atividade Agropecuária; Secretaria Escolar e Secretaria Administrativa.

Além disso, O Colégio Técnico de Teresina é composto pelos seguintes Órgãos Colegiados: Conselho Superior, Colegiados dos Cursos e Conselho de Classe.

Quanto às formas de provimentos de cargos, somente o Diretor do colégio e o presidente do grêmio estudantil são escolhidos através de eleição. Os demais cargos são nomeados pelo Reitor, através de indicação do Diretor eleito.

Relativamente à posição do CTT em relação à UFPI, o mesmo é vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e à Coordenação do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e, financeiramente, o CTT goza de autonomia, recebendo recursos tanto da SETEC/MEC quanto da Reitoria da UFPI.

4.3 Análise da carga horária docente dos professores do CTT no período de 2008 a 2011

Antes de proceder à análise da carga horária docente praticada no CTT no período de 2008 a 2011, será abordada, em linhas gerais, a oferta de matrículas e de funções docentes na Rede Federal de Educação Profissional em todo o estado do Piauí relativamente ao período 2001 a 2011 (dados do INEP), por se tratar de dados que darão suporte essencial à análise do objeto do presente estudo. Registre-se, por oportuno, que o mapa das instituições de ensino que compõem a rede federal de educação profissional no Piauí está retratado no Anexo I.

Tabela 7 - Número de oferta de matrículas no ensino técnico profissional no Piauí, 2001 a 2011

Cursos Técnicos Profissionais em Modalidade	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	%
Concomitante e Subsequente do Ensino Médio	567	2.876	1.696	2.395	2.596	2.432	2.913	2.961	2.822	3.277	4.420	679,54
Integrado ao Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	1.171	1.685	1.888	3.326	184,03
Proeja	0	0	0	0	0	0	0	160	340	480	507	216,87
Tecnológico	0	0	0	0	0	0	0	0	902	991	1.169	29,60
TOTAL	567	2.876	1.696	2.395	2.596	2.432	2.913	4.292	5.749	6.636	9.422	1.561,73

Fonte: INEP¹⁰

Consoante a Tabela 7, o total de matrículas na rede federal de educação profissional no Estado do Piauí passou de 567, em 2001, para 9.422 matrículas em 2011, representando, assim, um aumento de 1.561,73%, o que configura um

¹⁰ Os dados do INEP não foram suficientes e não explicam o fenômeno de aumento brusco do número de matrículas ocorrido no Piauí (entre 2001 e 2002), díspare em relação ao crescimento observado no Brasil.

crescimento gigantesco quando comparado ao crescimento observado nas diversas regiões do país, analisadas no tópico anterior.

Tabela 8 - Comparativo do número de oferta de matrículas e funções docentes no ensino técnico profissional no Piauí, 2001 a 2011

PERÍODO EM ANÁLISE	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	%
OFERTA DE MATRÍCULAS	567	2.876	1.696	2.395	2.596	2.432	2.913	4.292	5.749	6.636	9.422	1.561,73
NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES	59	190	173	190	166	189	215	214	231	250	327	454,24

Fonte: INEP

Comparando-se o crescimento do número de oferta de matrículas com o de funções docentes no Piauí (tabela 8), para o mesmo período, verifica-se que este último passou de 59, em 2001, para 327 funções docentes em 2011.

Assim, embora o crescimento do número de funções docentes no Piauí tenha representando, em 2011, um aumento de 454,24%, em relação a 2001, observa-se que, ainda assim, há uma defasagem significativa no número de professores para fazer frente à oferta de matrículas, haja vista que estas aumentaram mais do que o triplo em relação ao número de funções docentes.

Logo, a exemplo do que se observou a título de Brasil e em relação às suas diversas regiões, a expansão da rede federal de educação profissional tem sido implementada, no Piauí, ao que tudo indica, à custa da sobrecarga do trabalho dos docentes do EBTT, uma vez que o aumento de funções docentes tem se mostrado insuficiente quando comparado ao aumento da oferta de matrículas.

Uma vez feito o levantamento geral da relação existente entre a oferta de matrículas e de funções docentes na rede federal de educação profissional no Estado do Piauí (2001/2011), a pesquisa adentra seu objeto central: a carga horária de trabalho docente praticada no CTT no período de 2008 a 2011.

Quadro 4 - Cursos Vinculados ao Ensino Técnico Profissionalizante Ofertados no CTT/UFPI

UNIDADE	NOME DO CURSO	ANO DE INÍCIO	VAGAS ANUAIS OFERE	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS			
				2008	2009	2010	2011
Colégio Técnico de Teresina	Técnico em Agropecuária Concomitante ao Ensino Médio	2000	100	311	305	309	302
	Técnico em Agropecuária Subsequente	2000	40	71	65	65	69
	Técnico em Agropecuária - PROEJA	2006	-	21	-	-	-
	Técnico em Enfermagem	2006	35	68	68	68	72
	Técnico em Informática	2009	50	-	52	86	107
	Técnico em Enfermagem - PROEJA	2010	-	-	-	40	37
TOTAL DE VAGAS			225	471	490	568	587

Fonte: Secretaria do CTT

Como se observa do Quadro 4, a oferta de cursos técnicos no CTT sofreu uma ampliação em 2009, quando foi criado o curso de Técnico em Informática, oferecendo 50 vagas anualmente e, em 2010 quando foi criado o curso de Técnico em Enfermagem na modalidade PROEJA.

Por tal razão, o período escolhido para a pesquisa no CTT foi de 2008 a 2011, uma vez que a partir do ano de 2009 o colégio ampliou a sua oferta de cursos, atingindo a sua configuração atual, o que confere maiores condições de avaliação dos dados relacionados à pesquisa.

Na totalidade de seus cursos, o CTT oferece anualmente 225 vagas, que correspondem a 05 turmas por ano, tendo sido matriculados 471 alunos em 2008 e 587 alunos em 2011, representando um aumento de 24,63% da oferta de matrículas.

Conforme informações prestadas pela Secretaria do CTT, o Colégio contava com 13 turmas em 2008, passando para 16 turmas em 2011, o que mostra que houve um aumento da demanda de carga horária docente para fazer frente ao aumento das matrículas observadas no período.

Como se observou dos dados da tabela 3 (oferta de matrículas na rede federal de educação profissional no Brasil, de 2001 a 2011), a oferta de matrículas no CTT também apresentou uma evolução ascendente durante todo o período analisado, o que corrobora o projeto de expansão da oferta da educação profissional como parte das políticas públicas implementadas pelo governo federal.

Feita a análise do total de cursos e vagas ofertados pelo CTT durante o período pesquisado (2008/2011), o estudo parte para a verificação da relação de professores do CTT por tipo de contrato que estavam em regência de sala.

Tabela 9 - Relação entre os professores do CTT em regência de sala e seus tipos de contratos, de 2008 a 2011

ANO	2008	2009	2010	2011
PROFESSORES SUBSTITUTOS 20H	16	14	9	9
PROFESSORES EFETIVOS 20H	2	1	2	2
PROFESSORES DE	16	22	25	24
PROFESSORES EFETIVOS 40H	1	1	1	1
TOTAL	35	38	37	36

Fonte: Direção e Secretaria do CTT

A tabela 9 retrata a evolução do número de professores no CTT, no período de 2008 a 2011, considerando todos os tipos de contrato (efetivos 20h/40h, efetivos DE e substitutos 20h) e, ainda, somente os professores que estavam em regência de sala e cujos diários de classe foram localizados.

Observa-se que de 2008 a 2011 o número de professores substitutos (20 horas) em regência de sala passou de 16 para 9 docentes, representando uma queda percentual de 43,75%.

No mesmo período, o número de professores DE, cuja carga horária semanal é de 40 horas, subiu 50%, passando de 16 docentes em 2008 para 24 em 2011, ressaltando-se que este número caiu em relação a 2010 em razão da aposentadoria de 01 professor DE.

O quantitativo de professores efetivos em tempo parcial e em tempo integral, por sua vez, permaneceu inalterado durante todo o período analisado.

Importante ressaltar que, como a carga horária máxima de aulas do professor efetivo DE é de 20 horas e a do professor substituto TP (tempo parcial) é de 12 horas, de acordo com a Portaria nº 475/87 do MEC, pode-se concluir que o aumento de professores efetivos DE em percentual superior (50%) à diminuição percentual de professores substitutos (- 43,75%) teve como objetivo suprir a demanda de matrículas observada no CTT, pois a carga horária didática do professor DE é 66,66% maior do que a do substituto 20 horas.

Entretanto, neste momento ainda não pode ser afirmado e este aumento de professores DE supriu a demanda de matrículas no CTT de 2008 a 2011, o que será auferido mais adiante, quando forem analisados os demais intervenientes que acarretam sobrecarga de trabalho docente.

Comparativamente à tabela 3, que apresentou os dados sobre a oferta de funções docentes na rede federal de educação profissional no Brasil (2001 a 2011), pode-se concluir que o CTT também obteve um crescimento tímido de funções docentes em relação ao aumento da oferta de matrículas, pois passou de 35 professores em 2008 para 36 em 2011, representando um aumento de 2,9%, enquanto as matrículas saltaram de 471 para 587 no mesmo período, o que equivale a 24,6%.

Tendo visto a relação entre os professores do CTT que estavam em regência de sala de 2008 a 2011 e seus respectivos tipos de contrato, passa-se à análise da carga horária total de aulas conforme o tipo de contrato dos professores do CTT no período de 2008 a 2011.

Tabela 10 - Carga horária total de aulas conforme o tipo de contrato

ANO	2008	2009	2010	2011
TEMPO PARCIAL TOTAL	18	15	11	11
TEMPO INTEGRAL TOTAL	17	23	26	25
CARGA HORARIA TOTAL	556	640	652	632

Fonte: Secretaria do CTT

Verifica-se que dentre os professores com regime de trabalho de TI (tempo integral), inserem-se os efetivos 40hs e os professores DE (dedicação exclusiva), os quais, segundo a Portaria nº 475/87 do MEC, só podem ter, no máximo, 20 horas semanais de carga horária de aulas.

Já em relação aos professores TP (tempo parcial), cuja carga horária total semanal é de 20 horas, a Portaria do MEC estabelece que a sua carga horária de aulas deverá ser de, no máximo, 12 horas semanais.

Com base nos referidos limites de carga horária de aulas estabelecidos pela normativa do MEC, a tabela 10 apresenta o máximo da carga horária total de aulas que o corpo docente em regência de sala do CTT poderia ter, no período analisado (2008/2011).

Assim, chegou-se aos seguintes dados: em 2008, o CTT contava com um total de 18 professores em regime de TP, entre substitutos e efetivos, passando ao total de 11 professores TP em 2011, correspondendo a um decréscimo de 38,9%.

Por outro lado, o quantitativo de professores TI, neles inseridos os efetivos 40 horas e os professores DE, passou de 17 docentes em 2008 para 25 em 2011, representando um aumento de 47,1%.

Desta forma, à medida que ocorreu uma queda do número de professores substitutos no CTT de 2008 a 2011 (-43,75%), como ficou demonstrado através da tabela 9 e tendo em vista que este decréscimo foi acompanhado do crescimento de professores DE (aumento de 50%), o total da carga horária de aulas do CTT sofreu um aumento da ordem de 13,7%, pois passou de 556 horas-aulas em 2008 para 632 horas-aulas em 2011.

Diante de tais dados, conclui-se que o aumento da quantidade de carga horária de aulas ocorrido no CTT de 2008 a 2011 (13,7%), por si só, não foi suficiente para fazer frente ao crescimento da oferta de matrículas no mesmo período, pois, conforme foi analisado no Quadro 4, a oferta de matrículas aumentou 24,63%.

A seguir, será analisado o quadro geral de professores em regência de sala no CTT de 2008 a 2011 em contraponto à oferta de matrículas para o mesmo período, chegando-se à evolução do indicador RAP para o CTT (RAP simples).

Tabela 11 - Relação entre os professores do CTT em regência de sala e oferta de matrículas (2008 a 2011)

ANO	2008	2009	2010	2011
TOTAL DE PROFESSORES DO CTT EM REGÊNCIA DE SALA DE AULA	35	38	37	36
OFERTA DE MATRÍCULAS DO CTT	471	490	568	587
RELAÇÃO ALUNO POR PROFESSOR - RAP SIMPLES	13,5	12,9	15,4	16,3

Fonte: Secretaria do CTT

Analisando a tabela 11, constata-se que o quantitativo de professores em regência de sala no CTT atingiu o pico em 2009, quando chegou a 38 professores, mas, no geral, o crescimento foi muito tímido, uma vez que passou de 35 professores em 2008 para 36 em 2011, o que, como já foi analisado pela tabela 9, corresponde a um aumento de apenas 2,9%.

Já a oferta de matrículas no CTT relativamente ao mesmo período teve um aumento de 24,6%, passando de 471 matrículas em 2008 para 587 em 2011, como também já foi objeto de análise (quadro 4).

Nesse sentido, constata-se que, assim como se observou através da tabela 3 e do quadro 2 (Relação entre oferta de matrículas e funções docentes no Brasil e em cada região do país, respectivamente), o CTT também apresentou um crescimento de matrículas desproporcionalmente superior ao aumento de funções docentes, retratando a atual política do governo federal para a expansão das IFES.

Já a relação aluno/professor (RAP) do CTT, considerando a mesma metodologia utilizada pelo governo federal para o cálculo do referido indicador (denominada RAP simples), passou de 13,5 em 2008 para 16,3 em 2011, o que equivale a um crescimento de 21,2%.

Verifica-se, assim, que a RAP do CTT superou tanto a média dos países da OCDE quanto dos países do EU21, relativamente ao ano de 2010 (tabela 5), pois enquanto neste período a RAP do CTT foi de 15,4, a média da OCDE foi de 13,8 e a média dos países da União Européia foi de 12,5.

Comparativamente à RAP para o Brasil, conforme a tabela 4, a RAP do CTT mesmo estando abaixo daquela, se aproximou bastante em 2011, pois chegou a 16,3 (RAP simples).

Tabela 12 - RAP conforme metodologia da OCDE

ANO	2008	2009	2010	2011
TEMPO PARCIAL TOTAL	18	15	11	11
TEMPO INTEGRAL TOTAL	17	23	26	25
RAP CTT OCDE	18,1	16,1	18,0	19,2

Fonte: Secretaria do CTT

Considerando que os dados coletados no CTT permitem auferir o quantitativo de professores contratados sob regime de tempo integral - TI (40 horas semanais) e regime de tempo parcial – TP (20 horas semanais), foi possível aplicar para o cálculo da RAP no CTT a mesma metodologia utilizada pela OCDE para calcular a RAP, ou seja, separando os professores TI (*full time*) dos professores TP (*part time*) e aplicando a estes últimos um coeficiente (0,5), para se chegar ao valor real da relação aluno/professor.

De acordo com a metodologia da OCDE, o valor encontrado para o indicador da RAP no CTT aumentou durante o período analisado, passando de 18,1 (em 2008) para 19,2 (em 2011).

Interessante notar que a RAP calculada conforme a metodologia utilizada pela OCDE aponta para valores superiores aos da RAP simples, que segue a metodologia utilizada pelo governo federal, retratando com mais fidedignidade a realidade da relação aluno/professor, por considerar em categorias distintas os docentes em tempo integral (*full time*) e os docentes em tempo parcial (*part time*).

No cômputo geral, portanto, observa-se que o valor da RAP no CTT superou a média da OCDE durante todo o período analisado (2008/2011), haja vista que, conforme a tabela 4, a média da OCDE no ano de 2010 para todo o ensino médio foi de apenas 13,8, enquanto no CTT foi de 18 alunos por professor.

Além disso, a RAP do CTT superou ainda a média de países como Espanha (RAP 9,6), Japão (RAP 12,2), Estados Unidos (RAP 15) e Portugal (RAP 7,2), o que demonstra que, assim como se observou a título de Brasil, tem se percorrido o caminho inverso do que tem sido observado nos países da OCDE, ou seja, a RAP no CTT tem aumentado ao longo do tempo, o que corrobora novamente que a política nacional de expansão da rede federal está sendo feita sem o aumento proporcional de funções docente, acarretando sobrecarga de trabalho para os professores.

A tabela a seguir analisada retrata o quantitativo de professores do CTT que, no período de 2008 a 2011, estiveram em regência de sala e, simultaneamente, ocupando cargos administrativos e/ou realizando pesquisa e/ou pós-graduação.

Tabela 13 - Tabela de atividades e cargos ocupados pelos professores do CTT que também estão em regência de sala, de 2008 a 2011

ANO	2008	2009	2010	2011
PROFESSORES EM CARGOS ADMINISTRATIVOS	5	8	9	7
PROFESSORES COM PESQUISA	7	5	9	14
PROFESSORES FAZENDO MEST. OU DOUT. COM AFASTAMENTO PARCIAL	3	11	8	4

Fonte: Direção do CTT

A tabela 13 retrata a quantidade de professores que, no período de 2008 a 2011, estava efetivamente ministrando aulas e, concomitantemente, exercendo

cargos administrativos e/ou realizando pesquisa e/ou fazendo pós-graduação, fatores estes que deveriam interferir diretamente na distribuição da carga horária de aulas entre os docentes.

Sobre o tema, existem três normativas internas da UFPI que regulamentam a matéria, sendo elas: a Resolução CEPEX nº 004/88 (UFPI, 1988) que dispõe sobre a diminuição ou dispensa total da carga horária efetiva de aulas dos docentes que estiverem no desempenho de determinadas funções administrativas, a Resolução CEPEX nº 186/06 (UFPI, 2006) que estabelece normas de afastamento de pessoal docente para pós-graduação com redução da carga horária de aulas (afastamento parcial) ou dispensa total (afastamento integral), e o Ato da Reitoria nº 538/09 (Anexo J) (posteriormente retificado pelo Ato da Reitoria nº 805/09 – Anexo L) que dispõe sobre a atribuição de carga horária semanal de aulas aos docentes em função da realização de atividades de ensino na pós-graduação, de pesquisa, projeto de extensão ou de iniciação científica pelos mesmos.

Em linhas gerais, a primeira normativa (Resolução CEPEX nº 004/88) estabelece, no artigo 10, que os professores em exercício das funções de Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitor, Diretor de Centro, de Unidade de Ensino ou de Unidade Administrativa, Assessor especial de Reitor, Coordenador de Área de Pró-Reitoria e Presidente da COPEVE ficarão totalmente dispensados da carga horária de aulas, ou seja, terão redução de 40 horas semanais.

Já os que exercem função de Vice-Diretor de Centro, Chefe de Departamento, Coordenador de Curso e Presidente da CPPD, terão reduzido da sua carga horária total o equivalente a 30 horas semanais e, por fim, os que forem integrantes da CPPD, representantes dos docentes junto ao CEPEX, da Comissão de Acumulação de Cargos e de outras Comissões, terão deduzidas de sua carga horária total de trabalho o equivalente a 20 horas semanais.

Já a Resolução CEPEX nº 186/06 prevê as hipóteses de afastamento (total, total modulado e parcial) de docentes que estejam fazendo pós-graduação *strictu sensu*, estabelecendo as regras relacionadas a esta situação.

De acordo com o artigo 19, parágrafo 2º da referida Resolução, o docente que estiver fazendo pós-graduação tem direito à liberação parcial, que será concedida nos três primeiros semestres letivos do curso e, no artigo 21, determina que o docente em afastamento parcial deverá cumprir carga horária semanal de atividade didática correspondente a uma disciplina de 90 horas. No tocante à

liberação integral, o artigo 22 da Resolução CEPEX nº 186/06 estabelece que este é um direito do docente que estiver fazendo pós-graduação e será concedido no quarto e no último período do curso.

Por fim, o Ato da Reitoria nº 538/09 estabelece que os docentes efetivos contratados em regime de tempo integral (TI) ou dedicação exclusiva (DE) que desenvolverem atividades de ensino tanto na graduação quanto na pós-graduação e tiverem projeto de pesquisa, projeto de extensão ou de iniciação científica cadastrados, terão carga horária de 12 horas semanais de aulas.

Já os professores efetivos TI ou DE que desenvolverem atividades de ensino somente na graduação e tiverem projeto de pesquisa, projeto de extensão ou de iniciação científica cadastrados, terão carga horária semanal de 16 horas de aulas.

Por fim, para os professores efetivos TI ou DE que desenvolverem atividades de ensino somente na graduação e não tiverem projeto de pesquisa, projeto de extensão ou de iniciação científica cadastrados, a carga horária será de 20 horas semanais de aulas.

Posteriormente, a Reitoria da UFPI baixou nova normativa (Ato da Reitoria nº 805/09), retificando o ato anterior para suprimir a expressão “mínima”, utilizada para se referir à carga horária de sala de aula determinada para os professores em regime de 40 horas semanais ou dedicação exclusiva.

Percebe-se, portanto, que inicialmente o ato normativo da UFPI violou o disposto na Portaria MEC nº 475/87 ao estabelecer para os professores efetivos TI ou DE o limite mínimo de 12 a 20 horas de trabalho em sala de aula, enquanto a Portaria ministerial determina que o limite mínimo da carga horária de aulas é de 8 horas semanais, vindo posteriormente a se adequar à normativa nacional, com a supressão da expressão “mínima”.

Consoante a tabela em análise, no CTT havia 05 professores acumulando a regência de sala com funções administrativas em 2008, atingindo-se o pico de 9 professores nesta situação em 2010 e passando a 7 professores em 2011 com a referida acumulação, o que obrigaria a uma redução de 100% da carga horária de aulas para aquele que estivesse ocupando o cargo de Diretor e de 30% para o restante dos cargos, nos termos da Resolução CEPEX nº 004/88.

Já o quantitativo de professores no CTT com pesquisa cadastrada dobrou no período analisado, passando de 7 docentes em 2008 para 14 professores em

regência de sala e com projeto de pesquisa em 2011, o que obrigaria estes professores a terem carga horária máxima de 16 horas-aulas por semana, nos termos da Resolução CEPEX nº 186/06.

Por fim, o total de professores em regência de sala com afastamento parcial para fazer pós-graduação passou de 3 docentes em 2008 para 4 em 2011, atingindo-se o máximo em 2009, quando houve 11 professores afastados parcialmente para fazer mestrado ou doutorado, o que obrigaria estes professores a cumprirem uma carga horária didática correspondente a uma disciplina de 90 horas.

Ressalte-se que a pesquisa não teve elementos para identificar os períodos e o número de professores que estiveram afastados integralmente para fazer pós-graduação, haja vista que os docentes nesta situação não têm diários de classe, sendo impossível, portanto, detectá-los.

Portanto, este é o quadro geral de professores do CTT que, além da regência de sala, também exerciam funções administrativas e/ou atividades de pesquisa e/ou pós-graduação no período de 2008 a 2011.

A tabela a seguir retrata a relação de professores do CTT que estavam em regência de sala e com sobrecarga de trabalho no período de 2008 a 2011.

Tabela 14 - Relação entre os professores em regência de sala do CTT com sobrecarga e as normativas sobre carga horária, de 2008 a 2011

ANO	2008	2009	2010	2011
TOTAL DE PROFESSORES DO CTT EM REGENCIA DE SALA POR ANO	35	38	37	36
PROFESSORES COM SOBRECARGA PELA PORTARIA Nº 475 MEC/87	5	9	9	10
PERCENTUAL DE PROFESSORES COM SOBRECARGA PELA PORTARIA Nº 475 MEC/87	14,3	23,7	24,3	27,8
PROFESSORES COM SOBRECARGA PELO ATO DA REITORIA Nº 538/09 UFPI E/OU AFASTADOS PARCIALMENTE PARA PÓS GRADUAÇÃO E/OU COM CARGO DE CHEFIA RESOLUÇÃO CEPEX Nº004/88	9	14	19	16
PERCENTUAL DE PROFESSORES COM SOBRECARGA PELO ATO DA REITORIA Nº 538/09 UFPI E/OU AFASTADOS PARCIALMENTE PARA PÓS GRADUAÇÃO E/OU COM CARGO DE CHEFIA RESOLUÇÃO CEPEX Nº004/88	25,7	36,8	51,4	44,4

Fonte: Secretaria do CTT

A tabela 14 demonstra que havia 35 professores em regência de sala em 2008, dos quais 05 (14,3%) estavam em situação de sobrecarga, considerando-se os limites estabelecidos pela Portaria MEC nº 475/87, sendo que em 2011, do total

de 36 professores em regência de sala, 10 encontravam-se com sobrecarga, o que equivale a 27,8% do corpo docente nesta situação.

Já quando se tem como referência os limites estabelecidos pelas normativas internas da UFPI (Resoluções CEPEX e Ato da Reitoria), verifica-se que em 2008, dos 35 docentes que estavam em regência de sala, 09 trabalhavam com sobrecarga, o que corresponde a 25,7%, enquanto que em 2011, do total de 36 professores, havia 16 com sobrecarga, equivalendo a 44,4% do corpo docente em regência de sala.

Assim, de 2008 a 2011 houve um aumento de 100% de professores em situação de sobrecarga, quando utilizados como parâmetro os limites da Portaria MEC nº 475/87.

Já quando se leva em consideração os limites fixados pelas normativas internas da UFPI, a sobrecarga de trabalho docente cresceu o equivalente a 75% no mesmo período (2008/2011).

A título de recapitulação, a Portaria MEC nº 475/87 determina que o limite mínimo da carga horária de aulas não pode ser inferior a 8 horas semanais em qualquer regime e o máximo não poderá ser superior a 60% no regime de 20 horas, e 50% nos de 40 horas e de dedicação exclusiva.

Já de acordo com a Resolução CEPEX nº 004/88, o docente que estivesse ocupando o cargo de Diretor do CTT deveria ter redução de 40 horas semanais de sua carga horária total, assim como quem estivesse como Vice-Diretor, Chefe de Departamento, Coordenador de Curso ou Presidente da CPPD deveria ter reduzido de sua carga horária o equivalente a 30 horas semanais e, por fim, o docente que fosse integrante da CPPD deveria ter reduzido de sua carga horária o total de 20 horas semanais.

Conforme a Resolução CEPEX nº 186/06, os docentes que estivessem afastados parcialmente para fazer mestrado ou doutorado, teriam que cumprir carga horária semanal de aulas correspondente a uma disciplina de até 90 horas (artigo 21).

Por fim, consoante o Ato da Reitoria/UFPI (nº 538/09), os professores que desenvolvessem atividades de ensino tanto na graduação quanto na pós-graduação e que, ainda, tivessem projeto de pesquisa cadastrado deveriam ter carga horária de 12 horas semanais, ao passo que os que desenvolvessem atividades de ensino somente na graduação e tivessem projeto de pesquisa teriam carga horária de 16

horas. Ainda conforme a normativa, os professores que apenas desenvolvessem atividades de ensino na graduação teriam carga horária semanal de 20 horas.

Deve-se levar em consideração que, em termos numéricos, a quantidade de professores com sobrecarga em 2008 consoante os limites estipulados pelas normativas internas da UFPI era quase o dobro da quantidade de docentes nesta situação, quando considerados os limites da Portaria do MEC, o que demonstra que, seja qual fosse a normativa descumprida, a sobrecarga de trabalho dos docentes do CTT foi uma realidade constante no período analisado, chegando-se ao índice alarmante de 45,9% de professores em situação de sobrecarga no ano de 2010, ou seja, quase metade do corpo docente.

Assim, pode-se inferir que durante todo o período analisado houve sobrecarga de trabalho dos professores do CTT, seja tomando como parâmetro a normativa nacional, seja quando se consideram, além dos limites estabelecidos pela Portaria do MEC, os estipulados pelas normativas internas da UFPI, ressalvando-se que estes dados foram extraídos unicamente com base nos diários de classe que foram localizados durante a pesquisa.

Como já foi abordado anteriormente, uma das grandes dificuldades da pesquisa residiu na fase da coleta de documentos junto ao CTT, principalmente dos diários de classe, situação agravada pelo fato da secretaria do colégio não ser informatizada, o que limita a fonte de informações aos documentos físicos existentes e arquivados.

Desse modo, pode ter havido mais professores em situação de sobrecarga no CTT durante o período analisado, porém, a pesquisa não teve como auferir estes dados, diante da incompletude de alguns diários e do fato de outros não terem sido localizados.

Por tais razões, não há como afirmar se houve professores com carga horária inferior ao limite das normativas locais e nacionais, bem como qual a carga horária exata destes outros professores e se estava dentro, abaixo ou acima dos limites das referidas normativas. Entretanto, a sobrecarga constatada pela pesquisa é uma realidade concreta observada no CTT, para o período analisado (2008/2011).

Da conclusão a que se chegou de que tanto as normativas nacionais quanto as locais estão sendo descumpridas no âmbito do CTT, gerando uma realidade de sobrecarga de trabalho de seus professores, pode-se inferir, ainda, que a política que vem sendo implementada pelo governo federal no que diz respeito à

carga horária do docente da educação profissional é marcada por desregulações intencionais que geram precarização e desvalorização dos professores, afetando negativamente não apenas a qualidade do ensino, como também as condições de trabalho deste profissional, a sua qualidade de vida e a sua saúde.

De tudo o que foi exposto a respeito das políticas públicas que vêm sendo implementadas pelo governo federal desde a reforma da educação profissional, iniciada na década de 90, constata-se que o problema da sobrecarga de trabalho docente tem origens diversas.

Primeiramente, pode-se abordar o quadro de regulamentação desordenada da carga horária de trabalho dos docentes do EBTT, permeada por lacunas intencionais, chegando-se a uma situação de verdadeira desregulamentação da matéria a nível nacional.

A exemplo do que se observou quanto à formação de professores para a educação profissional, as políticas públicas adotadas no Brasil jamais se comprometeram com um projeto consistente para regulamentar a questão da divisão da carga horária de aulas destes professores, mas, ao contrário, mantiveram-se as lacunas intencionais na legislação para a EPT: ao invés da Lei Geral da Educação (LDB) ter estabelecido os limites mínimos e máximos da carga horária de aulas dos professores (com exceção apenas do artigo 57, que prevê limite mínimo de 08 horas semanais de carga horária de aulas para os professores do Magistério Superior), estas questões foram omitidas propositalmente para permitir as mais variadas regulamentações pelo MEC e pelas IFES.

De acordo com Claudino:

Faz-se necessário que a discussão destas propostas e a possível construção e incorporação de outras, seja ampliada com a participação da sociedade civil e, mais especificamente da comunidade educacional, com vistas à consolidação em forma de legislação, buscando superar a lacuna histórica que, todavia persiste. No entanto, enquanto não houver uma mobilização social, e essa questão não for assumida como uma prioridade pelas autoridades governamentais é possível que essa situação se arraste por mais um século. (CLAUDINO, 2010, p. 60).

Vê-se, portanto, que enquanto a superação das lacunas históricas da legislação que trata sobre a educação profissional no Brasil não for assumida pelas

autoridades governamentais como uma prioridade, a situação de precarização das condições de trabalho dos professores do EBTT e mais especificamente a questão da sobrecarga de trabalho se arrastará indefinidamente no tempo.

Nesse sentido, segundo Claudino (2010), o engajamento da sociedade civil e mais especificamente da comunidade educacional em torno das discussões de propostas para a correção das distorções ocasionadas pelas lacunas legislativas seria uma possível solução para que esta questão passasse a ser tratada como prioridade pelo governo federal.

Outro ponto crucial que tem contribuído para aumentar a sobrecarga de trabalho dos docentes da carreira do EBTT diz respeito ao projeto do governo federal de expansão da rede federal de educação profissional guiado pelas leis de mercado, visando o aumento do número de matrículas sem o proporcional aumento das funções docentes para fazer frente à demanda gerada pela expansão, fato que foi amplamente debatido na análise das tabelas referentes à relação entre oferta de matrículas e funções docentes na rede federal de educação profissional.

Além disso, a forma como o governo federal tem utilizado a RAP (relação aluno/professor) como elemento de financiamento da política de expansão da rede federal de educação profissional, em detrimento da busca pela qualidade do ensino e da melhoria das condições de trabalho dos professores, constitui outro fator que, somado aos demais, tem acarretado a sobrecarga docente.

Sobre este aspecto, Tonegutti e Martinez destacam que: “Já no artigo primeiro do decreto do REUNI está claramente definida , que a ampliação de acesso se dará pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades.” (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2009, p. 15-16).

Logo, de acordo com a referida normativa, é explícita a intenção do governo federal de ampliar a rede federal de educação com o mínimo de investimento possível em material humano, leia-se, em professores, o que, inevitavelmente, acarreta a sobrecarga de trabalho destes.

Trata-se, portanto, de um problema relacionado às políticas públicas implementadas no Brasil para a EPT, não se podendo atribuir, assim, o problema da divisão e da distribuição da carga horária de trabalho docente e, conseqüentemente, da sobrecarga unicamente à direção das IFES, porquanto a gênese do problema está nas determinações impostas pelo governo federal, através do MEC, que faz com que os gestores locais tenham que cumprir parte das normativas e descumprir

outras para equacionar o problema da demanda de professores, o que, de todo modo, gera a sobrecarga.

A exemplo disto, pode-se citar a limitação imposta aos gestores das IFES pela Lei nº 12.425/2011 quanto à contratação de professores substitutos ao máximo 20% do quadro de efetivos, aliada à política do MEC de não liberar novos códigos de vagas para professores efetivos em razão dos afastamentos de docentes para pós-graduação, pesquisa ou para desempenho de funções administrativas.

Tais situações geram uma demanda de novos docentes que nem sempre consegue ser suprida mediante a contratação do limite máximo de professores substitutos permitido por lei, o que, aliado à política de utilização da RAP como medida de barateamento do projeto de expansão da rede federal de educação, obriga a direção das IFES a atribuir carga horária de aulas aos seus professores em limites superiores aos estabelecidos pelas normativas nacionais e locais.

Vê-se, portanto, que as próprias políticas públicas inviabilizam o cumprimento das normativas por elas criadas: fixa limites mínimos e máximos para a carga horária didática do professor, mas implementa um projeto de expansão de matrículas utilizando como meta prioritária o aproveitamento máximo do material humano existente, ao mesmo tempo que impõe limitação para contratação de professores substitutos pelas IFES, ocasionando inevitavelmente a atribuição de excesso de carga horária didática dos docentes.

Além disso, a elevação da RAP destaca-se, como visto, por ser um dos intervenientes que mais contribuem para a sobrecarga de trabalho dos docentes, haja vista que quanto mais alunos por professor houver, mais se comprometerá a sua hora-atividade e, conseqüentemente, menos tempo terá para se dedicar às atividades extraclasse.

Foi abordado que, para a OCDE, a RAP representa um importante indicador da qualidade e da força que a educação tem em cada país, de modo que, à medida que mais se investe em educação, menor se apresenta a relação aluno/professor, o que demonstra, assim, a importância de que a RAP no Brasil se aproxime ao máximo da média dos países da OCDE, pois isto refletirá tanto na melhoria da educação, quanto das condições de trabalho dos professores.

A presente pesquisa constatou, porém, que o Brasil tem apresentado uma RAP bem superior aos países da OCDE, realidade da qual o CTT não escapou,

tanto que foi comprovada a elevação da RAP e a existência de sobrecarga de trabalho de parte do seu corpo docente durante todo o período pesquisado.

Para demonstrar a situação em que se encontram as direções das IFES em decorrência da RAP instituída pelo governo federal como meta prioritária de diminuição dos custos com pessoal docente no curso do projeto de expansão de matrículas, cita-se o documento enviado pela Professora Icléia Honorato da Silva Carvalho, Diretora da Escola Técnica de Saúde Vinculada à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ao Professor Francisco de Assis Sinimbu Neto, atual Coordenador das Escolas Técnicas Vinculadas à UFPI (Colégio Técnico de Teresina – CTT, Colégio Técnico de Floriano – CTF e Colégio Técnico de Bom Jesus – CTBJ) e antigo Diretor do CTT (Anexo M).

Por meio do referido e-mail, a citada Diretora encaminha um documento elaborado em conjunto por várias Escolas Vinculadas (EVS), no qual apresenta-se justificativa para a instituição de RAP diferenciada para os cursos da área de saúde, solicitando, ao final, sugestões dos dirigentes destas EVS a fim de que integrem o documento a ser enviado ao Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF).

Ressalta-se que por meio do citado documento, alerta-se para questão da RAP tal qual definida pelo governo federal em contraponto aos cursos da área de saúde como uma problemática enfrentada por todas as EVS citadas no documento, o que demonstra que não se trata de um problema pontual, verificado apenas no Piauí.

De acordo como o referido documento, em se tratando de educação profissional, não se pode conceber uma RAP igualmente definida para todos os cursos, devendo-se considerar as especificidades da formação de cada área de atuação.

Como exemplo, o documento cita os casos dos cursos de formação profissional na área de saúde, chamando atenção para a necessidade de se atender às prerrogativas contidas na legislação pertinente a cada curso, com o objetivo de não fragilizar a prática profissional e, ao mesmo tempo, não implicar riscos à saúde e à vida das pessoas.

Apona, assim, para a existência de resoluções de Conselhos de Classe Profissional na área de saúde que normatizam a quantidade de alunos em campo de estágio, ressaltando que há áreas dentro das unidades de saúde cujo acesso de

peças é limitado por questões de saúde pública, como é o caso do curso de Técnico em Enfermagem, sobre o qual o Conselho Federal de Enfermagem tem uma resolução (Resolução nº 371/2010) que limita o número de alunos de estágio ao total de 4 alunos por professor, o que acarreta a maior distribuição de alunos em diferentes espaços, necessitando de mais professores para atender à qualificação profissional.

Diante disto, o documento finda reiterando a necessidade de que seja redefinida a RAP para o curso de Técnico em Enfermagem e que seja ampliado o quadro de professores das Escolas Técnicas Vinculadas na área de saúde, sugerindo, ao final, uma RAP de 10/1 para os cursos da área de saúde.

O quadro abaixo foi disponibilizado pela Direção do CTT (conforme documento constante do (Anexo N) e retrata a relação de professores efetivos do curso de Técnico em Enfermagem do CTT com as respectivas funções, atividades de pesquisa e extensão e a carga horária do 1º semestre de 2011.

Quadro 5 - Relação Professores Efetivos do Curso Técnico em Enfermagem do CTT com respectiva função, atividade de pesquisa/extensão e carga horária do 1º semestre de 2011



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COLÉGIO AGRÍCOLA DE TERESINA

RELAÇÃO PROFESSORES EFETIVOS DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DO C.A.T COM RESPECTIVA FUNÇÃO, ATIVIDADE DE PESQUISA / EXTENSÃO E CARGA HORÁRIA DO 1º SEMESTRE DE 2011

NOME	FUNÇÃO	PESQUISA / EXTENSÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Rita de Cássia Magalhães Mendonça	Coord. Curso Téc. em Enfermagem	FAPEPI – 6 Bolsistas PIBIC-EM – 3 Bolsistas	Saúde do Adulto Psicologia Prática Hospitalar (300)	10 20
Elisiane Gomes Bonfim		FAPEPI – 3 Bolsistas	Saúde Pública Saúde da Mulher Promoção da Saúde Prática Hospitalar(300)	12 20
Nayra da Costa e Silva		FAPEPI – 6 Bolsista Colaboradora	Epidemiologia Anatomia/Fisiologia Pesquisa em Enfermagem Prática Hospitalar(300)	12 20
Rosilane de Lima Brito Magalhães		FAPEPI – 3 Bolsistas	Centro Cirúrgico Microbiologia Prática Hospitalar(240)	08 16
Conceição de Maria Franco de Sá Nascimento	Coord. do PROEJA		Saúde Mental Ética e História da Enfermagem Prática Hospitalar(300)	12 20

CARGA HORÁRIA MÉDIA

30

Fonte: Diretoria do CTT

Analisando o referido quadro, observa-se que, dos 05 professores que compunham o quadro docente do Curso de Técnico em Enfermagem do CTT no ano de 2011, 04 estavam com projeto de pesquisa e 02 estavam exercendo função de coordenador de curso, o que, por determinação das normativas internas da UFPI, acarretaria a necessária redução da carga horária de aulas de todos.

No entanto, conforme se depreende dos dados constante do referido quadro, todos os professores do curso de Técnico em Enfermagem do CTT estavam com sobrecarga de trabalho no 1º semestre de 2011, apontando-se, ainda, para uma carga horária média de aulas de 30 horas semanais, o que afronta tanto as normativas internas da UFPI quanto a Portaria MEC nº 475/87.

Interessante notar, por fim, que todos os professores do curso de Técnico em Enfermagem ministraram aulas práticas no período (2011/1º), o que corrobora que a elevação da RAP acarreta a sobrecarga de aulas dos professores, principalmente quando há disciplinas práticas a serem ministradas.

Observa-se, assim, que quanto mais o curso tem disciplinas com aulas práticas, menor deveria ser a RAP e, conseqüentemente, maior deveria ser a previsão de vagas para professores, pois sem o aumento de funções docentes, a limitação de alunos por aula prática aumentará a sobrecarga de trabalho do professor, haja vista que este terá que cumprir a mesma carga horária de aulas práticas para todos os alunos.

Corroborando esta realidade, na exposição de motivos da proposta de Medida Provisória nº 525/2011 enviada à Presidência da República (BRASIL, 2011c), a qual posteriormente foi convertida na Lei nº 12.425/11 (BRASIL, 2011d), os Ministros da Educação e do Planejamento, Orçamento e Gestão afirmam que:

A necessidade de professores para atender aos objetivos da expansão foi mensurada respeitando a razão de um professor para cada vinte alunos (matrículas). Essa, por sua vez, é uma média, tendo em vista que a área de conhecimento do curso influencia numa maior ou menor demanda de professores. Como exemplo citamos o curso de Medicina, na área de conhecimento de Saúde. Sua duração é em média de seis anos, com um número expressivo de disciplinas práticas ou tutoriais, o que impede que as salas de aula/laboratórios tenham um número maior de cinco alunos, o que eleva a Relação Aluno Professor - RAP, para cerca de 9,74. Por sua vez, os cursos de Licenciaturas, com duração média de três anos, possuem um número bem menor de aulas práticas, o que faz que sua RAP seja esteja próxima de 22. (BRASIL, 2011b, p. 01).

Outro exemplo de limitação de alunos por professor ocasionada pela predominância de aulas práticas em um determinado curso é o caso do curso de Técnico em Informática, no qual a disciplina Montagem e Manutenção de Computadores, da qual o autor da presente pesquisa é, inclusive, professor, também limita o número de alunos por aula, em razão da capacidade dos laboratórios que geralmente comportam no máximo 08 alunos por vez.

Alerta-se, contudo, para o seguinte: ainda que se ampliasse a capacidade dos referidos laboratórios para que comportassem mais alunos por vez, ainda assim haveria a necessidade de limitação do número de alunos por aula prática a fim de possibilitar ao professor as condições necessárias para que este tipo de aula atinja seus objetivos, o que requer uma maior atenção do docente em relação a cada aluno e, conseqüentemente, exige que o número de alunos por professor seja menor em relação às aulas teóricas.

Nesse caso, os valores que o MEC têm estipulado para a RAP de forma generalizada, sem considerar as especificidades dos cursos profissionais, acarretam inevitavelmente, a sobrecarga de trabalho dos docentes do EBTT, pelos motivos já expostos.

Ressalte-se, por fim, que outro fator que contribui para a sobrecarga de trabalho docente e que não pode ser ignorado é a quantidade de alunos por turma. Sobre este assunto, existe uma Recomendação da OIT/UNESCO (relativa ao Estatuto dos Professores), por meio da qual os referidos organismos internacionais indicam que, no máximo, deveria haver entre 20 e 30 alunos por classe, indistintamente, em relação a todos as categorias de professores.

De acordo com Pereira (2007), quanto menor a quantidade de alunos por classe, mais se diminui a intensidade da tarefa docente, diminuindo-se, por conseguinte, a sobrecarga de trabalho: “[...] uma vez que as classes menores favorecem o estudo e a atenção docente individualizada, além de reduzirem a tensão e a intensidade da tarefa docente, corrigindo importante fator de estresse.” (PEREIRA, 2007, p. 02).

Além disso, o item 90 da Recomendação OIT/UNESCO dispõe sobre os fatores que determinam o volume de trabalho dos professores, destacando o número de alunos, de disciplinas e as atividades extracurriculares:

Ao fixar-se o número de horas de trabalho para cada professor, deveria ter-se em conta todos os fatores que determinam o volume de trabalho do professor, tais como:

- a) O número de alunos de que se ocupará por dia e por semana;
- b) O tempo que se considera necessário para a boa preparação das aulas e correção dos exercícios;
- c) O número de cursos diferentes a dar por dia;
- d) O tempo exigido ao professor para participar em pesquisas, em atividades extracurriculares e para supervisionar e orientar os alunos;
- e) O tempo que seria desejável aos professores para informar os pais dos alunos ou encarregados de educação do progresso dos alunos. (UNESCO, 2008, p. 40).

Segundo a UNESCO, estes critérios têm por fim fazer com que a distribuição das horas-aulas seja feita de modo que se atinja uma educação de qualidade, bem como se garanta a qualidade de vida dos professores.

Vê-se, portanto, que a pesquisa chegou a dados conclusivos sobre a existência de sobrecarga de trabalho dos docentes do EBTT como uma realidade constante no Brasil e no CTT durante todo o período analisado, sendo muitos os fatores que podem conduzir a tal situação, como já foi citado.

Verificou-se, por fim, que a sobrecarga de trabalho interfere negativamente nas condições de trabalho dos professores, causando danos à qualidade do ensino, à sua qualidade de vida, à sua saúde e à própria identidade docente, o que demonstra a relevância do tema e a necessidade de uma reformulação urgente das políticas públicas para a educação profissional, com o fim de equacionar esta situação tão gravosa não só para os docentes, como para a qualidade da própria educação profissional no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objeto de análise as políticas públicas e a regulamentação da distribuição da carga horária de trabalho dos professores da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Brasil, dando-se ênfase à realidade do Colégio Técnico de Teresina.

Resgatou-se a história da rede federal de educação profissional no Brasil e abordou-se a expansão da rede federal após a LDB/96 com a criação dos IFETS e a oferta do ensino médio profissional no Brasil no período de 2001 a 2011, comparando-se a evolução da oferta de matrícula e de funções docentes.

Em seguida, tratou-se da questão da precarização das condições de trabalho dos professores do EBTT, da crise de identidade pela qual estes docentes vêm passando historicamente, das especificidades da carreira em face das políticas públicas adotadas no Brasil e da regulamentação da distribuição da carga horária de trabalho do professor do EBTT.

Por fim, foram citados dados socioeconômicos gerais sobre o Estado do Piauí e dados gerais relativos à UFPI e, em seguida, foi realizado um breve resgate histórico e caracterização do CTT, assim como foi explicitada a relação entre este e a UFPI, para, em seguida, adentrar-se na parte empírica do trabalho. Nesta última, analisou-se em linhas gerais a oferta de EPT e de funções docentes na rede federal de educação do Estado do Piauí e, em seguida, passou-se à análise da carga horária docente dos professores do Colégio Técnico de Teresina no período de 2008 a 2011 e a sua conformidade com os instrumentos normativos nacionais e locais que tratam da matéria.

Analisou-se, ainda, o teor dos instrumentos normativos internos que dispõem sobre a carga horária docente na UFPI, problematizando sua relação com os instrumentos normativos de âmbito nacional.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, as questões que nortearam o estudo foram respondidas através da pesquisa bibliográfica e da análise de documentos, resultando da análise dos dados estatísticos e das constatações referentes à política nacional dedicada à educação profissional no Brasil.

Verificou-se que os instrumentos normativos vigentes no Brasil que tratam da divisão da carga horária de trabalho dos professores não fazem parte de um corpo normativo único, mas, ao invés, compõem um arcabouço normativo formado

por leis, decretos, portarias e resoluções. A LDB/96 tratou do tema de forma generalizada, deixando a questão da divisão da carga horária docente para a regulamentação infralegal (com exceção, apenas, da fixação de limite mínimo de 08 horas semanais de aulas para o professor do magistério superior – artigo 57). Neste contexto, os atos que regulamentam a matéria no Brasil são a Portaria MEC nº 475/87, o Decreto nº 1.590/95, Lei nº 9.394/96 e Decreto nº 5.773/06, além das resoluções internas produzidas no âmbito das IFES. Estes instrumentos normativos relacionam-se entre si observando os critérios hierárquico e temporal, restando algumas matérias desregulamentadas, tais como a divisão da carga horária de trabalho dos professores do EBTT, diante da inexistência de regulamentação posterior à transposição da referida carreira.

Muitas foram as contradições e omissões encontradas nos instrumentos normativos que tratam, atualmente, da divisão da carga horária de trabalho dos professores do EBTT, tais como omissões na LDB e na Lei nº 11.784/08 (que trata da transposição da carreira do Magistério de 1º e 2º Graus para EBTT), contradições entre a Portaria MEC nº 475/87 e resoluções internas das IFES, bem como entre estas últimas e os Decretos nº 1.590/95 e nº 5.773/06.

Foi visto, ainda, que estas omissões e contradições são, além de intencionais, uma constante observada na história das políticas públicas brasileiras destinadas à educação profissional, as quais não se limitam à desregulamentação intencional da divisão da carga horária de trabalho, como também abrangem a questão da formação dos docentes da educação profissional.

Verificou-se que este histórico de desregulamentação das condições de trabalho dos professores do EBTT tem contribuído para agravar a crise de identidade pela qual estes docentes vêm passando, o que se evidencia tanto do ponto de vista da sua formação (inicial e continuada), quanto do tipo de ensino do qual são incumbidos de ministrar aulas e, finalmente, quanto à sua representatividade sindical.

Do ponto de vista do ensino que os professores do EBTT são incumbidos de dar aulas, destacou-se o fato de que, com a expansão da rede federal de educação profissional no Brasil, estes docentes passaram a ministrar aulas tanto no ensino técnico de nível médio quanto no ensino tecnológico (nível superior), passando, assim, a serem professores de ensino superior. Contudo, em que pese

esta paridade, não têm recebido o mesmo tratamento legal dado aos integrantes da carreira do Magistério Superior em relação à divisão da carga horária de trabalho.

No âmbito local da pesquisa, verificou-se que a UFPI apresenta instrumentos normativos internos (Resoluções CEPEX nº 004/88 e nº 186/06 e Atos da Reitoria nº 538/09 e nº 805/09) que dispõem sobre a carga horária docente, sua divisão e as hipóteses de afastamento total ou parcial das atividades de sala de aula.

Após a análise dos dados colhidos no CTT através dos diários de classe, verificou-se que, embora tenha havido um aumento do número de professores efetivos e de professores DE e a diminuição de professores substitutos 20 horas no período analisado (2008 a 2011), ainda assim constatou-se a existência de professores com sobrecarga de trabalho, em decorrência da divisão de sua carga horária estar em desacordo com os instrumentos normativos nacionais. Quanto à discrepância da divisão da carga horária praticada no CTT em relação aos atos internos da UFPI, verificou-se que, assim como tem ocorrido a nível nacional, também as normativas sobre distribuição de carga horária de aulas da UFPI vem sendo descumpridas no âmbito do CTT, tanto que se evidenciou a sobrecarga de trabalho docente durante todo o período pesquisado.

Assim, independentemente da discussão acerca da validade jurídica das normativas locais em relação às nacionais a respeito da fixação de limites mínimos e máximos das carga horária de aulas para os docentes, o que se observou no presente estudo foi que as referidas normativas locais nem sempre tem sido observadas no âmbito do CTT, devido à problemática gerada pela política do MEC de estipular a RAP como medida de barateamento do projeto de expansão, além da limitação imposta por lei à contratação de professores substitutos, o que obriga a direção do colégio a imputar aos seus docentes carga horária didática acima dos limites estipulados pelas referidas normativas.

As relações entre sobrecarga de trabalho e tipos de curso oferecidos pelo CTT, bem como entre sobrecarga de trabalho docente e a natureza do contrato e a carga horária contratada foram objeto de análise pelo presente estudo, aonde se concluiu que mesmo tendo havido uma ampliação da carga horária máxima de aulas do corpo docente do CTT no período analisado, de acordo com os limites da Portaria n. 475/87 do MEC, ainda assim, este aumento não foi suficiente para fazer frente à

demanda de alunos, o que gerou sobrecarga de aulas durante todo o período da pesquisa.

Os objetivos perseguidos pela pesquisa também foram atingidos, tendo sido constatado que as condições de trabalho dos professores do EBTT vêm sendo agravadas ao longo da expansão da rede federal de educação profissional, principalmente sob o ponto de vista da carga horária de trabalho a que estes profissionais vêm sendo submetidos.

Quanto à identificação e problematização das variáveis que intervêm na atribuição de carga horária para atividade em sala de aula dos docentes do CTT, verificou-se que não apenas a relação aluno/professor (RAP) é um fator que, uma vez elevado, acarreta a sobrecarga. O número de turmas, a quantidade de alunos por turma, a quantidade de disciplinas por professor, principalmente as de conteúdo prático e a limitação legal à contratação de professores substitutos para suprir a falta de docentes em afastamento temporário também constituem fatores que contribuem para acarretar a sobrecarga de trabalho docente.

Mais uma vez, a discussão em torno da regulamentação da divisão da carga horária de trabalho dos professores do EBTT, para garantir-lhes o tempo mínimo reservado dentro de sua carga horária total de trabalho para se dedicar às atividades extraclasse, afigura-se de real importância e principal instrumento de salvaguarda deste direito.

Elemento que demonstra a importância da existência de uma regulamentação específica para tratar da divisão da carga horária docente, diz respeito às especificidades das atividades desenvolvidas pelos professores, que, como fora exaustivamente tratado no presente estudo, não se limitam às atividades de sala de aula e que, por tal razão, desafiam regulamentação específica.

Neste sentido, as atividades que compõem o rol de responsabilidades do professor, além das que são executadas no ambiente da sala de aula, abrangem, ainda, estudos, planejamento, avaliação, pesquisa e extensão, as quais demandam tempo suficiente para a sua realização.

Se o tempo que o professor dispõe dentro de sua carga horária total de trabalho para se dedicar às atividades extraclasse for invadido por carga horária de aulas, o mesmo terá que, forçadamente, invadir o tempo que dispõe para manter o convívio com a família, bem como para o descanso e lazer para fazer frente às demais atividades docentes.

Ademais, se o tempo que, por lei, deve ser reservado na carga horária de trabalho do professor para as atividades extraclasse for observado, mesmo assim é possível inferir que o mesmo já é bastante reduzido, haja vista que, se for levado em consideração que a carga horária de aulas pode ser até 50% da carga horária total de trabalho (professores 40 horas e DE), restarão igualmente 50% desta carga horária para o desenvolvimento de, pelo menos, cinco atividades (estudos, planejamento, avaliação, pesquisa e extensão), configurando-se uma distribuição desproporcional de tempo.

Embora a LDB/96 tenha preconizado o direito do professor ao tempo reservado dentro de sua carga horária total de trabalho para dedicar-se às atividades de estudos, planejamento, avaliação etc, devido à generalidade proposital do texto (com exceção apenas da fixação do limite mínimo de aulas para o Magistério Superior pelo artigo 57), a regulamentação da forma como a divisão da carga horária de trabalho dos docentes deve ser implementada ficou a cargo de atos normativos infralegais, tais como portarias, decretos e resoluções internas das IFES.

Porém, diante das mudanças ocorridas na educação profissional de nível técnico no Brasil, decorrentes principalmente das reformas políticas implementadas a partir do governo FHC, a carreira dos professores que integram a rede federal de educação profissional passou por algumas mudanças, notadamente a transposição da Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus para Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, a qual não foi acompanhada de regulamentação específica quanto à divisão da carga horária de trabalho dos seus integrantes.

Assim, através desta desregulamentação intencional, o governo federal vem implementando o seu projeto de expansão da rede federal de educação profissional ao custo da sobrecarga de trabalho dos professores do EBTT, fato este corroborado tanto pelos dados do INEP que foram analisados acerca da oferta de matrículas *versus* funções docentes em toda a rede, quanto pela análise dos dados colhidos no CTT quanto à carga horária docente praticada nesta instituição de ensino, que demonstraram que a sobrecarga de trabalho do professor da educação profissional da rede federal é uma realidade.

Além disso, como ficou demonstrado através da comparação dos dados estatísticos do Brasil em relação aos dos países em grau de desenvolvimento mais elevado, enquanto nestes últimos há uma preocupação maior em investir-se na qualidade da educação, diminuindo a quantidade de alunos por professor, por

exemplo, no Brasil segue-se o caminho inverso: o governo federal tem se preocupado mais em diminuir os custos com a educação, ao invés de investir na sua qualidade, elevando-se a relação aluno/professor e ocasionando a sobrecarga docente para fazer frente ao projeto de expansão da oferta de EPT.

Superar este quadro de desregulamentação e sobrecarga perpassa, necessariamente, por uma reformulação das diretrizes que vêm norteando as políticas públicas adotadas no Brasil para a educação profissional, a fim de que sejam feitos maiores investimentos para garantir que a expansão das matrículas seja acompanhada do aumento proporcional das funções docentes, além de se velar pelo respeito às normativas nacionais e regionais que regulamentam a distribuição da carga horária didática e pedagógica destes professores.

Entende-se, assim, que é necessário que os professores do EBTT busquem se engajar e lutar pela conquista do direito a melhores condições de trabalho, seja através de paralisações, da ampliação e da efetiva maior participação em eventos para discutir a carreira, da busca pelo diálogo com o governo para que sejam discutidas as mudanças que se fazem urgentes no campo da educação profissional, enfim, é preciso levantar esta bandeira e conclamar todos os agentes envolvidos a debater propostas para que sejam tomados novos caminhos.

Na pauta das matérias a serem discutidas por esta categoria, sem dúvida alguma, devem estar presentes a reivindicação por políticas públicas comprometidas com a formação inicial e continuada dos docentes da educação profissional e com a regulamentação das suas condições de trabalho, notadamente, as que se relacionem com a divisão da sua carga horária de trabalho, a fim de que o direito ao tempo necessário às atividades extraclasse seja-lhes não apenas garantido por lei, mas, sobretudo, respeitado.

Está mais do que na hora do Brasil passar a tratar a educação profissional como prioridade de governo, mas não apenas expandindo a oferta desta modalidade de ensino mediante a construção de centenas de novas instituições de educação profissional em todos os recantos do país, como tem feito. É preciso enxergar e ir além disso, investindo-se, também, em novas funções docentes, criando-se novos cargos de professores efetivos para a rede federal de EPT, tornando efetivamente obrigatória a formação inicial e continuada dos professores do EBTT e, assim, promovendo-se a valorização da carreira, a melhoria da

qualidade de vida e da condições de trabalho destes professores e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Fernando. et al. **Que greve é esta decretada pela Andes?** 2013. Disponível em: <<http://www.secretariasindical.com.br/site/index.php/todas-noticias/20-acao-sindical/47-que-greve-e-esta-decretada-pela-andes>>. Acesso em: 23 jan. 2013.
- ANDES. **Carreira em debate**: valorização do professor ou retirada de conquistas? Brasília: ANDES-SN, 2010. Disponível em: <http://www.adufu.org.br/admin/uploads/noticias/files/ANDES_-_cartilha_carreira.PDF>. Acesso em: 17 jun. 2013.
- ANDIFES. **A Andifes**. 2012a. Disponível em:< http://www.andifes.org.br/?page_id=224. Acesso em: 17 maio 2013.
- ANDIFES. **Análise da relação aluno/professor na educação superior brasileira**. Brasília: ANDIFES, 2012b. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/RELA%C3%83%E2%80%A1%C3%83%C6%92O%20ALUNO%20PROFESSOR%20Nelson.pdf>. Acesso em: 16 maio 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATIZ, E. C.; FARIAS, M. G. A produção mais limpa na contribuição das melhorias das condições de trabalho e da saúde dos trabalhadores: um estudo de caso.In: INTERNATIONAL WORKSHOP ADVANCES IN CLEANER PRODUCTION, 2., 2009, São Paulo. **Trabalhos apresentados...**, São Paulo: UNIP, 2009. Disponível em: <<http://www.advancesincleanerproduction.net/second/files/sessoes/4b/3/M.%20G.%20Farias%20-%20Resumo%20Exp.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.
- BERTUOL, F. P. **Qualidade de vida de professores de licenciaturas**. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/.../1156>>. Acesso em: 23 jan. 2013.
- BORGES, Livia Oliveira; et al. **A Síndrome de Burnout e os Valores Organizacionais**: Um Estudo Comparativo em Hospitais Universitários. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a20v15n1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2013.
- BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37>.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988 Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 05 set. 2012.
- BRASIL. Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995. Dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**,

Brasília, DF, 10 ago. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1590.htm>. Acesso em: 6 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 5 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 07 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 out. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm>. Acesso em: 07 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 maio 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 08 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 17 jul. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 23 set. 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910. Crêa o Ensino Agrônômico e aprova o respectivo regulamento. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 20 out. 1910. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58189>>. Acesso em: 08 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 78.672, de 5 de novembro de 1976. Dispõe sobre a transferência do Colégio Agrícola de Teresina para a Fundação Universidade Federal do Piauí, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 nov. 1976. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-78672-5-novembro-1976-427629-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 1982. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D87310.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 25 fev. 1942. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=30374&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PU B>>. Acesso em: 05 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 2008a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 08 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera os dispositivos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 2008b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 08 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. 2008c. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm>. Acesso em: 09 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2008d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 09 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.425, de 17 de junho de 2011. Conversão da Medida Provisória nº 525, de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2011d. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12425.htm>. Acesso em 17 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 09 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília,

DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6545.htm>. Acesso em: 09 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Medida Provisória nº 525, de 14 de fevereiro de 2011. Altera a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, no tocante à contratação de professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 fev. 2011c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Mpv/525.htm>. Acesso em: 17 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **(Re)significação do ensino agrícola da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Documento base. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 14 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 14 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base. Brasília, 2007b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 14 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **EM nº 00008/2011/MP/MEC**. Brasília, 14 fev. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Exm/EM-08-MP-MEC-Mpv525.htm>. Acesso em: 18 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatísticas**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=208&Itemid=267>. Acesso em: 02 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/.../legisla_tecnico_parecer_1699.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal Brasil. **Rede Federal tem 21 alunos para cada professor, segundo MEC**. Brasília, DF, 2011a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16574:red-e-federal-tem-21-alunos-para-cada-professor-&catid=209&Itemid=86>. Acesso em: 17 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 475, de 26 de agosto de 1987. Expede normas complementares para execução do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 ago. 1987. Disponível em: <www.ufpe.br/ufpenova/images/ccpd/MEC-475-1987.pdf>. Acesso em: 11 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Ponto de contato nacional para as diretrizes da OCDE**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/sain/pcn/PCN/ocde.asp>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

BRASIL. Portal do Professor. **Burnout**: Síndrome afeta mais de 15% dos docentes. Brasília, DF, 2008e. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudo/Jornal.html?idConteudo=38>>. Acesso em 25 jun. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio**. São Paulo: Papyrus, 2000.

BULGARELLI, Marcelo. **Síndrome de Burnout** : nova doença atinge 60% dos professores. Maringá, PR, 2007. Disponível em: <<http://marcelobulgarelli.blogspot.com.br/2007/03/sndrome-do-burnout-nova-doenca-atinge.html>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

CALLADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. 2004. Disponível em <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2013.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de direito administrativo**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org.). **Identidade**: questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: CRV, 2011.

CASTELO BRANCO, Julinete Vieira. **Entre trilhas e veredas**. Teresina: Novos Autores, 2008.

CATTANI, Antonio David. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHRISTOPHE, Micheline. **A Legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional Brasileira**. 2005. Disponível em:

<http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013.

CLAUDINO, Jane Carla. **Formação de professores para a educação técnica de nível médio**: análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR. Curitiba: UTFPR, 2010. (Dissertação de Mestrado em Tecnologia)

CNTE. **Doenças da voz e da mente são as que mais afetam os trabalhadores da educação**. Brasília: CNTE, 2013. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/giro-pelos-estados/569-sc/11560-doencas-da-voz-e-da-mente-sao-as-que-mais-afetam-os-trabalhadores-da-educacao.html>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

CRUZ, Roberto Moraes. et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 4, Jul. 2010. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art8.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella (Org.). **Direito Regulatório**: temas Polêmicos. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2009.

DOURADO, Renan Carlos; RABELO, Rachel Pereira. **A Comparabilidade Internacional do Indicador “Relação Aluno/Professor”**. Brasília: INEP, 2012.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GOMES, Salatiel Rocha. **O trabalho docente e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem**. 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-trabalho-docente-e-sua-relacao-com-o-proceso-de-ensino-aprendizagem/69813/>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política de ensino médio e educação profissional**: discursos pedagógicos e práticas curriculares. 2008. 464 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <http://recife.ifpe.edu.br/recife/TESE__Edilene_Guimaraes.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. **IBGE Estados@**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pi>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

INFOESCOLA. **Economia do Piauí**. 2011. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/economia/economia-do-piaui/>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

INEP. **Resultados do censo escolar 2005**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

INEP. **Sinopse estatística sobre o professor censo escolar**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Superior 2011**. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <<http://www.censosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em 17 jul. 2013.

INEP. **Education at a glance 2011 OCDE nota para o Brasil**. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/eag_2011_resumo_tecnico_brasil.pdf>. Acesso em 18 maio 2013.

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A Desescolarização da Escola**. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil (Orgs.). **Universidade Tecnológica**. Curitiba: Progressiva, 2006.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA FILHO, Dario de Oliveira Lima. Condições de trabalho e saúde do(a) professor(a) universitário(a). **Revista Ciências & Cognição**, v. 14, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

LIMA, Mary Gracy e Silva; BRITO, Antonia Edna. A constituição da identidade profissional: desvelando significados do ser professor de didática. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org.). **Identidade**: questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: CRV, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA**. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

MANFREDI, Maria Sílvia. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Gérson. O Professor do Direito Brasileiro: orientações fundamentais de Direito do Trabalho. São Paulo: Método, 2009.

MARTINS, Maria Anita. O professor como agente político. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

MORENO, Ana Carolina. Após racha entre sindicatos, greve segue na maioria das universidades. G1 Educação, São Paulo, 03 ago. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/08/apos-racha-entre-sindicatos-greve-segue-na-maioria-das-universidades.html>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional** – dualidade histórica. 2007. Disponível em: <www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/11/110>. Acesso em: 06 nov. 2012.

NEVES, L.M.W. (Org.). **A Direita para o Social e a Esquerda para o capital:** Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

OCDE. **Education at a Glance 2011.** What Is the Student-Teacher Ratio and How Big Are Classes? 2011. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/skills...school/48631144.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2013.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2012.** What Is the Student-Teacher Ratio and How Big Are Classes? 2012. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2012-en.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar. A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. **Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP.** v. 2, n. 3, 2008. Escola SENAI AntonioSouza Noschese. Disponível em: <<http://revistaeletronica.sp.senai.br>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **O Ensino Médio Diante da Obrigatoriedade ampliada:** que lições podemos tirar de experiências observadas? 2010. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1688/1339>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. **Regulação nas Políticas Para a Educação Profissional nos Governos FHC e Lula:** trabalho e cidadania. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/siposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0109.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA,** v. 1, n. 1, p. 89-110, 2010. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>>. Acesso em: 15 out. 2012.

PAIVA, Cantaluze Mércia Ferreira. **A Identidade Docente na Educação Profissional:** como se forma o professor. 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/2752c.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **A complexidade do trabalho docente na atualidade**. 2008. 11 p. Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/.../QuartaTema6Artigo2.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

PASSOS, Guiomar de Oliveira. **A Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nasença**: conformação da reforma universitária de 1968 à sociedade piauiense. Brasília-DF: UNB, 2003. Tese de Doutorado.

PEREIRA, Alberto Castro. **Promovendo a Saúde dos professores**. 2007. Disponível em: <<http://www.albertopcastro.med.br/materias/professor.html>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

PROFESSORES de universidades federais encerram greve após quatro meses. **R7 notícias**. 2012. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/professores-de-universidades-federais-encerram-greve-apos-quatro-meses-20120916.html>>. Acesso em: 16 maio 2013.

RODRIGUES, José. **Educação Politécnica**. 2010. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>. Acesso em 24 ago. 2013.

SALLES, Maria de Azambuja. **A jornada de trabalho e a remuneração do docente de ensino superior em instituições privadas**. [S.l.]: [S.n.], 2011.

SANTOS, Deribaldo. **A reforma do ensino técnico-profissionalizante: uma política pública a serviço do mercado?** 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://www.uece.br/politicasuece/index.php/arquivos/doc_view/58-deribaldo-santos1?tmpl=component&format=raw>. Acesso em: 23 jan. 2013.

SANTOS, Georgia Sobreira dos. **A Reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: tendências e Riscos**. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../gt09-2565--int.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao FUNDEB**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, E.; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no Proeja. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.3, n.116, p. 725-743, jul./set. 2011.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/.../3124_1712.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2013.

SILVEIRA, Maria Lêda Costa. 2009. **Proeja**: uma proposta de educação integral e integrada – limitações do discurso à prática no IF-SC Campus São José. Disponível em: <[http://www.wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/ .../Monografiapararevista_fsc_260610.pdf](http://www.wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/.../Monografiapararevista_fsc_260610.pdf)>. Acesso em: 22 jan.2013.

SINPRO CAMPINAS. Sindicato dos Professores de Campinas e Região. **A luta pela redução da jornada de trabalho dos professores**. 2008. Disponível em: <<http://www.sinprocampinas.org.br/?q=node/1784>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

TAVARES, Adilson Gil. **Ifet**: o dilema da adesão. 2009. Disponível em <http://adufpel.ufpel.edu.br/downloads2/revista_novembro_09/_10e11.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2013.

TAVARES, Elma Dias. et al. Projeto de qualidade de vida: combate ao estresse do professor. Campinas, 2007. Disponível em: [http://tupi.fisica.ufmg.br/~michel/docs/Artigos_e_textos/Stress_qualidade_de_vida/007%20B%20-%20Qualidade%20de%20vida%20e%20Estresse%20do%20professor %20-%20PROJETO.pdf](http://tupi.fisica.ufmg.br/~michel/docs/Artigos_e_textos/Stress_qualidade_de_vida/007%20B%20-%20Qualidade%20de%20vida%20e%20Estresse%20do%20professor%20-%20PROJETO.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2013.

TONEGUTTI, Claudio Antonio Tonegutti; MARTINEZ, Milena. **A universidade nova, o Reuni e a queda da universidade pública**. 2009. Disponível em: <http://www.adufrj.org.br/observatorio/wp-content/uploads/2009/07/Artigo_REUNI-1.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2013.

TRUJILLO, Alfonso Ferrari. **Metodologia da Ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **A UFPI/Institucional**. 2012. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/page.php?id=1>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

_____. **Resolução nº 186/06 Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão**.

Estabelece normas de afastamento de pessoal docente para pós-graduação *strictu sensu* e estágios pós-doutorados e dá outras providências. 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/df/arquivos/files/RESOL_186-06CEPEX.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.

_____. **Resolução nº 004/88 Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**.

Estabelece o Regime de Trabalho dos Professores da UFPI, define critérios para sua alteração e dispõe sobre as Atividades Acadêmicas, a Carga Horária Didática Semanal Média dos Departamentos e a Carga Horária de Aulas Efetivas, por docente. 1988. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cppd/arquivos/files/Resolucao%20N%20004-88%20CEPEX.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

UNESCO. **A Recomendação OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores**. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Legislação referente à rede federal de educação profissional no Brasil

DECRETOS	LEIS	CONSTITUIÇÃO FEDERAL
<u>Decreto nº 7.566/1909</u> <i>(Criação das Escolas de Aprendizes Artífices)</i>	<u>Lei nº 378/1937</u> <i>(Transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais)</i>	<u>Constituição Federal de 1937</u> <i>(Previsão expressa do ensino técnico, profissional e industrial)</i>
<u>Decreto nº 8.319/1910</u> <i>(Regulamentação e Estruturação Do Ensino Agrícola)</i>	<u>Lei nº 4.024/61</u> <i>(1ª LDB)</i>	<u>Constituição Federal de 1988</u> <i>(formação para o trabalho – art. 214, inciso IV)</i>
<u>Reforma Capanema</u> <i>(conjunto de decretos: 4.244/42; 4.073/42; 6.141/43; 8.529/46; 8.530/46; 9.613/46)</i>	<u>Lei nº 5.692/71</u> <i>(2ª LDB – regime militar)</i>	
<u>Decreto nº 87.310/82</u> <i>(Regulamenta a Lei nº 6.545/78)</i>	<u>Lei nº 9.394/96</u> <i>(Nova LDB)</i>	
<u>Decreto nº 2.208/97</u> <i>(separa o ensino médio do ensino profissional)</i>	<u>Lei nº 11.741/08</u> <i>(Consolida o Decreto nº 5.154/04)</i>	
<u>Decreto nº 5.154/04</u> <i>(Revogou o Decreto nº 2.208/97 e prevê o ensino médio integrado ao ensino profissional)</i>	<u>Lei nº 11.892/08</u> <i>(Cria a Rede Federal de Educação Profissional e os IFETS)</i>	
<u>Decreto nº 5.224/04</u> <i>(Organização dos CEFETS)</i>		
<u>Decreto nº 5.773/06</u> <i>(Art.77 - Transforma os CEFETS em Faculdades de Tecnologia)</i>		

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

ANEXOS

ANEXO A – Composição da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais (IFETS, CEFETS, EVS)

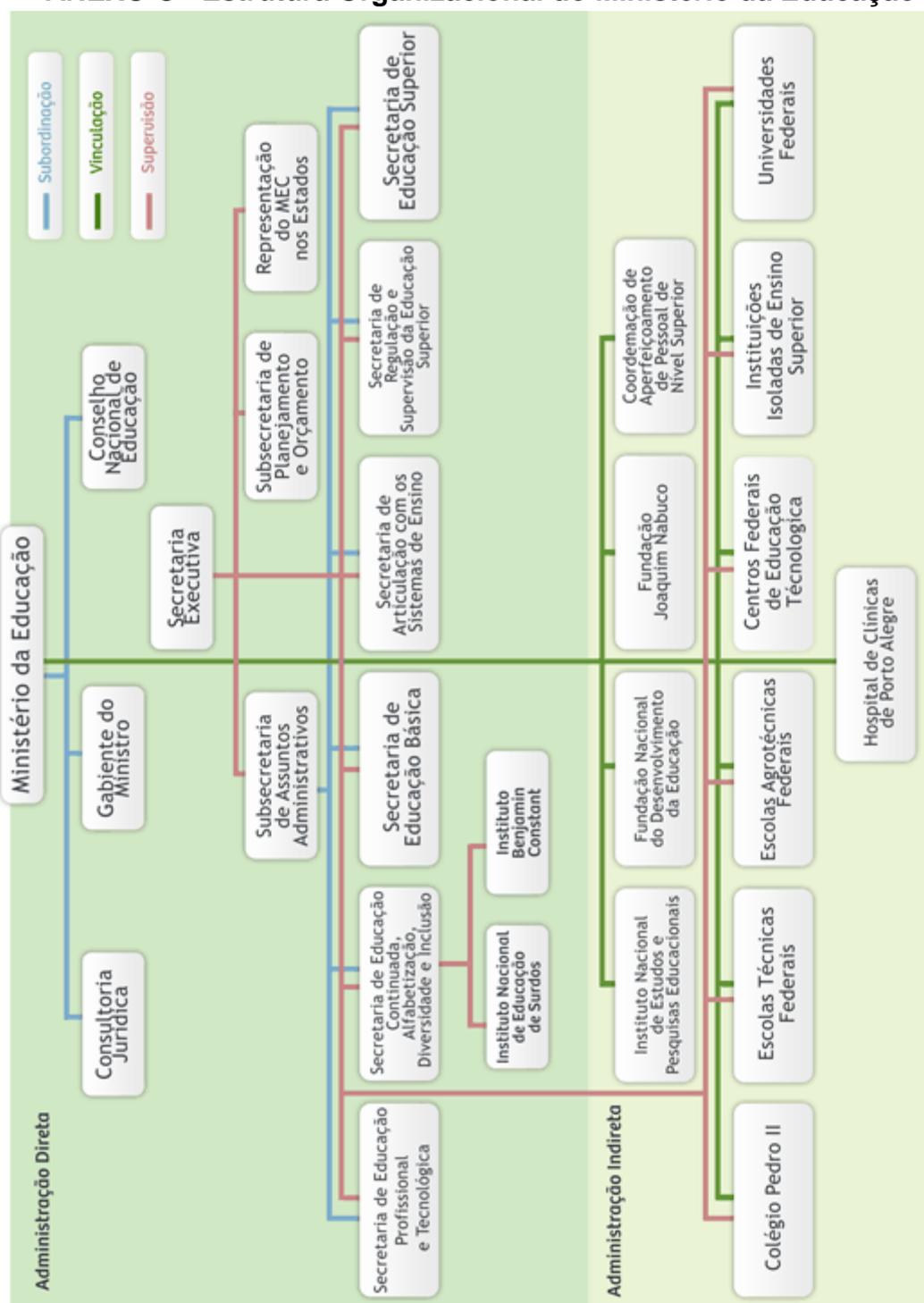


ANEXO B - Composição da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil (IFETS, CEFETS, EVS)

Rede Federal



ANEXO C - Estrutura Organizacional do Ministério da Educação



ANEXO D - Resolução nº 004- CONDIR/ETFAM/00 de 19.09.2000 - Estabelece normas de controle dos docentes

RESOLUÇÃO Nº 004-CONDIR/ETFAM/00 de

19.09.00.

CONSELHO DIRETOR DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO AMAZONAS, no uso de suas atribuições legais e,

CONSIDERANDO a necessidade de regulamentar a distribuição da carga-horária do corpo docente da Escola Técnica Federal do Amazonas (Unidade Sede e UNED),

CONSIDERANDO a proposta apresentada ao CONDIR, pela Diretoria de Ensino, o estabelecido no Decreto No 1.590, de 10.08.95, com redação alterada pelo Decreto No 1.867, de 17.04.96,

CONSIDERANDO a decisão do Colegiado, tomada em sessão desta data, por unanimidade de votos, **RESOLVE: APROVAR as Normas que REGULAMENTAM OS CRITÉRIOS PARA O CONTROLE DE FREQUÊNCIA DOCENTE E DAS OUTRAS PROVIDÊNCIAS, conforme abaixo:**

Art. 1º - São consideradas atividades próprias do pessoal docente as relacionadas com o ensino, pesquisa, extensão e as inerentes ao exercício de Direção, Gerência, Assessoramento, Chefia e Coordenação, no âmbito da Instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

Art. 2º - O Desenvolvimento de atividades semanalmente distribuídas na carga-horária docente envolve:

- I. Minистраção de aulas no ensino médio e educação profissional nos níveis: básico, técnico e tecnológico;
- II. Avaliação e recuperação da aprendizagem, inclusive dependência;
- III. Orientação e avaliação de relatórios finais de estágio/projetos/trabalhos ou outras atividades curriculares;
- IV. Realização de Estágios em empresas e participação em programas de cooperação inter-institucional ou visitas técnicas;
- V. Acompanhamento de estágio discente;
- VI. Envolvimento em atividades artístico-culturais e esportivas promovidas pela escola;
- VII. Participação em projetos de reformulação curricular ou implantação de novos cursos;
- VIII. Participação em reuniões.

VIII. Participação em Comissões e Conselhos.

§ 1º - A produção de aula é atividade indissociável à regência de classe e caracteriza-se por:

- I. Preparação do Plano de Ensino e das Unidades Didáticas;
- II. Preparação de Planos de aula e experimentos em laboratórios;
- III. Elaboração e correção dos instrumentos de avaliação da aprendizagem;
- IV. Seleção, avaliação e preparação dos recursos didáticos;
- V. Organização dos diários de classe;
- VI. Registro e entrega de notas;

Art. 3º As atividades de pesquisa e extensão devem ser integradas à atividade de ensino e visam à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura.

Parágrafo Único - As atividades de pesquisa e extensão serão orientadas por programas institucionais específicos, regulamentados pela Direção-Geral, atendidos os seguintes critérios gerais:

- I. A extensão representa todas as atividades que se estendam à comunidade sob a forma de cursos e serviços especiais;
- II. O programa de pesquisa e prestação de serviço será organizado na forma de projetos coordenados pelas Gerências Educacionais e avaliados pela Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias;
- III. Os programas institucionais de pesquisa e extensão desenvolvidos de forma integrada e articulada com o ensino, deverão ser continuamente avaliados pelas Diretorias de Ensino e de Relações Empresariais e Comunitárias.

Art. 4º - A prioridade máxima na distribuição da carga-horária deve ser dada às atividades de ensino, considerando que o processo ensino-aprendizagem constitui atividade fim da Instituição.

Parágrafo Único - A distribuição da carga-horária semanal do professor é de responsabilidade das Gerências Educacionais sob orientação da Diretoria de Ensino.

Art. 5º - O controle de frequência à execução das aulas curriculares será feito pelas Gerências Educacionais (Sede e UNED) mediante os procedimentos abaixo:

- I. Registro dos conteúdos ministrados pelo professor no Diário de Classe e assinatura na Folha de Frequência do professor na Gerência.
- II. Acompanhamento do mapa Diário do controle de ocupação das salas/laboratórios/disciplinas e horário de utilização, bem como supervisão de rotina pelo assistente de alunos.

§ 1º - A execução das aulas terá como parâmetro de tempo a hora-aula,

§ 2º - A execução das demais atividades docentes terá como parâmetro de tempo a hora-trabalho.

§ 3º - A carga-horária mínima efetiva em sala de aula e/ou laboratórios será de 24 horas-aula semanais para o regime de 40 horas ou Dedicação Exclusiva e de 12 horas-aula para o regime de 20 horas.

§ 4º - Os docentes que, na totalização da carga-horária efetiva em sala de aula e/ou laboratórios não alcançarem a carga-horária estabelecida no § 3º deverão complementar as horas restantes em conformidade com os artigos 2º e 3º desta Resolução, com o registro de frequência supervisionado pela Gerência em que está lotado. Cada Gerente estabelecerá em comum acordo com os professores da área os dias e horários a serem cumpridos fora de sala de aula e/ou laboratórios.

§ 5º - Os professores de 40h e Dedicação Exclusiva deverão disponibilizar 2 turnos diários completos e os de 20 horas 1 turno diário para a Escola (Unidade Sede e UNED).

§ 6º - Por necessidade da Instituição, excepcionalmente, o professor de 20 horas poderá lecionar em mais de um turno em comum acordo com a Gerência em que estiver lotado e Diretoria de Ensino.

§ 7º - O professor que não estiver ministrando aulas, deverá cumprir seus turnos de trabalho, com registro de frequência diária na Gerência em que estiver lotado, conforme seu Regime de Trabalho (8 horas para o regime de 40 horas e DE e 4 horas para o regime de 20 horas).

§ 8º - As ausências dos docentes às atividades de ensino deverão ser justificadas por escrito à sua Gerência Educacional num prazo máximo de dois dias úteis da ocorrência, com o cronograma obrigatório de reposição de aulas.

Art. 6º - A Gerência Educacional, com base em levantamento próprio, fornecerá mensalmente à Direção de Ensino, o relatório de faltas de aulas curriculares justificadas ou não e das aulas repostas pelos docentes lotados naquela Gerência.

§ 1º - Os descontos das faltas não justificadas e não repostas serão realizados, na forma abaixo

I. Quando as faltas computadas representarem todas as aulas do professor no turno, será considerado para efeito de desconto o turno completo de trabalho;

II. Se faltar parte das aulas do dia, sofrerá desconto proporcional ao turno de trabalho, na forma abaixo :

- a) Carga-horária diária 6 tempos, faltou 3 tempos, desconto 50% do dia.
- b) Carga-horária diária 4 tempos, faltou 3 tempos, desconto 75% do dia.
- c) Carga-horária diária 2 tempos, faltou 2 tempos, desconto 100% do dia.

III. Se faltar a todas as aulas e atividades previstas na semana sofrerá desconto da carga-horária integral;

IV. Quando as faltas ocorrerem na sexta-feira e na segunda-feira seguinte, o desconto incluirá o Sábado e o Domingo;

V. Será considerada 1/2 falta a cada ausência em reunião de convocação.

§ 2º - São consideradas faltas justificadas aquelas amparadas pela legislação, devendo ser requeridas junto à Gerência em que estiver lotado, no prazo de dois dias úteis, após o início do afastamento.

§ 3º - Serão também justificadas as faltas decorrentes de participação em cursos e outros eventos de interesse da Instituição, desde que devidamente autorizadas pela Gerência em que o professor estiver lotado, mediante a apresentação de requerimento e anexação de documentação comprobatória do evento em que participará, até cinco dias antes de sua participação. Nesses casos, a Gerência providenciará a reposição das aulas.

§ 4º - Nenhuma disciplina será finalizada sem que haja o cumprimento dos dias letivos, carga-horária e conteúdo previsto para o semestre/módulo ou ano letivo

§ 5º - A reposição de aulas em outro turno poderá ser feita utilizando período de ausência de outro professor; ou aos sábados, reservados para tal fim, ou em horário extra em comum acordo com os alunos e a Gerência Educacional, desde que não interfira em outras atividades curriculares do aluno. Deverá ser utilizada uma ficha para registro da reposição.

§ 6º - As aulas de recuperação paralela não poderão ser utilizadas para reposição de aulas.

§ 7º - Não poderá haver aplicação de prova em aulas de reposição.

§ 8º - As avaliações de Segunda Chamada não serão computadas como reposição de aulas.

§ 9º - O docente terá um prazo máximo até o 5º dia útil do mês subsequente, para proceder à reposição de aulas.

§ 10 - Não poderá haver junção de turmas sem a devida autorização da Gerência Educacional.

§ 11 - O quorum mínimo para legitimar a reposição de aula será de 50% (cinquenta por cento) mais um do total de alunos da turma.

§ 12 - As Gerências Educacionais enviarão mensalmente, até o 10º dia de cada mês, a Diretoria de Ensino as Folhas de Frequência dos docentes, a fim de serem encaminhadas à Gerência de Desenvolvimento de Recursos Humanos - GDRH.

§ 13 - A correção de notas é um direito do aluno, porém os docentes que frequentemente apresentarem reincidência de correção durante o período/módulo ou ano letivo, será notificado pelo Gerente à Direção de Ensino para que esta comunique o fato à CPPD visando fazer parte da avaliação docente.

Art. 7º - A antecipação de aulas só poderá ser feita mediante solicitação por escrito, devidamente analisada e autorizada pela Gerência Educacional.

Art. 8º - Em casos excepcionais, somente para a primeira aula de cada turno, haverá uma tolerância para o professor de 10 minutos no máximo.

§ 1º - Nas chegadas tardias e saídas antecipadas do professor com o tempo superior a 10 minutos será registrada falta correspondente a 1/2 tempo de aula.

Art. 9º - A freqüente reincidência em atrasos ao serviço e entrega de notas, bem como a habitual inassiduidade configurar-se-ão em inobservância do dever funcional, ficando o professor passível à aplicação da legislação pertinente.

Art. 10 - A freqüência de atividades de visitas técnicas e micro estágio será acompanhada pela Coordenação de Integração Escola-Empresa- CIE-E (Sede e UNED), que deverá encaminhar relatório das visitas aos Gerentes Educacionais.

§ 1º - A CIE-E (Sede e UNED) deverá preparar uma ficha para registro das referidas atividades docentes (acompanhamento de visitas técnicas e micro-estágios).

Art. 11 - Caberá ao Diretor da Unidade Sede e ao Diretor da Unidade de Ensino Descentralizada - UNED a expedição de ato normativo, lotando os docentes nas Gerências Educacionais.

§ 1º - A transferência do docente entre Gerências na Unidade, ocorrerá mediante ato normativo do Diretor da Unidade Sede ou Uned e a transferência de uma Unidade para outra através de ato do Diretor-Geral.

§ 2º - O docente que ministrar aulas e/ou prestar serviços em mais de uma Gerência, assinará a Folha de Freqüência apenas na Gerência em que estiver lotado.

§ 3º - Os docentes ocupantes de Cargo de Direção (CD-04) e Função Gratificada (FG), assinarão a Folha de Freqüência nas Diretorias e/ou Gerências em que estiverem lotados.

§ 4º - O docente liberado para Cursos de Mestrado e/ou Doutorado na própria cidade, poderá adequar o seu horário de comum acordo com a Gerência Educacional, obedecendo a carga-horária mínima de 12 horas semanais.

§ 5º - A freqüência do docente no Curso de Mestrado e/ou Doutorado deverá ser entregue mensalmente à Gerência em que o mesmo estiver lotado.

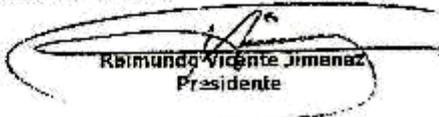
Art. 12 - Os casos omissos serão resolvidos pela Diretoria de Ensino.

Art. 13 - Esta Resolução entrará em vigor a partir do dia 02 de outubro de 2000.

Art. 14 - Revogam-se as disposições em contrário.

Dê-se ciência, publique-se, cumpra-se.

CONSELHO DIRETOR DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO AMAZONAS, em Manaus, 19 de setembro de 2000.


Raimundo Vicente Jimenez
Presidente

ANEXO E - Ato da Reitoria nº 001/2009 do IFPI sobre alocação de carga horária docente



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
REITORIA

ATO DA REITORIA N. 001/2009

O Reitor "Pro Tempore" do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, no uso de suas atribuições legais, atendendo a proposição do Colégio de Dirigentes, de acordo com o § 2º do Art. 10 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008; considerando a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; considerando a Lei nº 9.394/1996; considerando a Lei nº 8.112/1990, resolve:

Da alocação de carga horária aos docentes

Art. 1º Os docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí serão submetidos a um dos seguintes regimes de trabalho:

I - Dedicção exclusiva, com obrigação de prestar 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em 02 (dois) turnos diários completos e impedimento de exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada;

II - Tempo integral de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em 02 (dois) turnos diários completos;

III - Tempo parcial de 20 (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.

§ 2º Os docentes substitutos com contrato administrativo de prestação de serviços de acordo com a Lei nº. 8.745, de 09/12/93, serão submetidos aos regimes de trabalho dos itens II ou III.

§ 3º A carga horária referente ao regime de trabalho deve ser cumprida de acordo com as necessidades do Instituto Federal do Piauí, observadas as normas do presente Ato. Art. 2º Conforme artigo 13 da Lei 9.394, de 20/12/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), 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 discentes;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os discentes de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da Instituição com as famílias e a comunidade.

Das atividades docentes

Art. 3º A distribuição da carga horária docente deverá ser alocada nas seguintes atividades, inerentes ao cargo de docente de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico:

- I - Ensino;
- II – Pesquisa, e de extensão;
- III – Qualificação;
- IV – Administração;
- V - Didático-pedagógicas.

Das atividades de ensino

Art. 4º Define-se como atividades de ensino, para efeito deste Ato, as aulas presenciais e não presenciais, a supervisão de estágio curricular, a orientação de trabalho de conclusão de curso, de iniciação científica, de monografia, de dissertação e de tese.

Art. 5º A carga horária semanal destinada às atividades em sala de aula será distribuída, conforme estabelecido abaixo:

- I - Docente com regime de Dedicção Exclusiva: 24 horas semanais;
- II - Docente efetivo ou substituto com tempo integral de 40 (quarenta) horas semanais: 24 (vinte e quatro) horas semanais;
- III - Docente efetivo ou substituto com tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais: 12 (doze) horas semanais.

§ 1º - A carga horária semanal docente deverá constar em plano de trabalho individual, nos termos deste Ato, devendo ser homologada pela Diretoria de Ensino do Campus de lotação do docente.

Art. 6º Nos casos em que a carga horária semanal, estabelecida conforme os incisos I, II e III, do art. 5º deste Ato, não for preenchida, deverá ser complementada com as seguintes atividades:

I - Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso, computando-se 02 (duas) horas semanais por aluno orientado;

II - Supervisão de Estágio Curricular, computando-se 01 (uma) hora semanal por aluno supervisionado;

III - Orientação de Iniciação Científica, computando-se 01 (uma) hora semanal por aluno orientado;

IV – Coordenação de projeto de pesquisa, inovação ou extensão, financiados pelos órgãos de fomento, computando-se 04 (quatro) horas semanal, não cumulativas;

V – Participação em programa de qualificação *stricto sensu*, computando-se 08 (oito) horas semanal;

VI – Participação em Comissões designadas pela Reitoria, computando-se 02 (duas) horas, não cumulativas;

VII – Participação em projetos de pesquisa, inovação e/ou extensão, aprovados nos termos deste Ato, computando-se 02 (duas) horas, não cumulativas.

VIII – Participação em projetos ou programas de interesse da Instituição, com carga horária definida nos projetos ou programas, não ultrapassando 08 (oito) horas.

§ 1º - A orientação do projeto de trabalho de conclusão de curso será considerada, para cômputo de carga horária, nos casos em que não estiverem inseridas em unidade curricular prevista no projeto pedagógico do curso.

Art. 7 – Os Diretores Gerais dos *Campi*, juntamente com a Diretoria de Gestão de Recursos Humanos, serão responsáveis pela distribuição, efetivação e controle da aplicação da carga horária constante deste Ato.

Comunique-se; publique-se e cumpra-se.

Teresina (PI), 15 de abril de 2009.

Francisco das Chagas Santana
Reitor “Pro Tempore”

ANEXO F - Manual de Normas para a Resolução N°039/2010 (carga horária docente)

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PIAUI	MANUAL DE NORMAS			
	Data de Aprovação: 30/11/2010	Ato: Resolução N° 039/2010- CONSUP	Vigência: Publicação BS	Página: Pág. 1 de 7
	SETOR: PRÓ-REITORIA DE ENSINO			
	TEMA: NORMAS DE ALOCAÇÃO DE CARGA HORÁRIA DOCENTE			

CAPÍTULO I

Da alocação de carga horária aos docentes

Art. 1º Os docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí serão submetidos a um dos seguintes regimes de trabalho:

I - Dedicção exclusiva, com obrigação de prestar 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em 02 (dois) turnos diários completos e impedimento de exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada;

II - Tempo integral de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em 02 (dois) turnos diários completos;

III - Tempo parcial de 20 (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.

§ 2º - Os docentes substitutos com contrato administrativo de prestação de serviços de acordo com a Lei nº. 8.745, de 09/12/93, serão submetidos aos regimes de trabalho dos itens II ou III.

Visto: Paulo Henrique Gomes de Lima Pró-Reitor de Ensino	Data Revisão:	Código: PROEN/CHDOCENTE02
----------------------------------------------------------------	---------------	------------------------------



 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PIAUI	MANUAL DE NORMAS			
	Data de Aprovação: 30/11/2010	Ato: Resolução Nº 039/2010- CONSUP	Vigência: Publicação BS	Página: Pág. 2 de 7
	SETOR: PRÓ-REITORIA DE ENSINO			
	TÊMA: NORMAS DE ALOCAÇÃO DE CARGA HORÁRIA DOCENTE			

§ 3º - A carga horária referente ao regime de trabalho deve ser cumprida de acordo com as necessidades dos Campi, observadas as normas da presente resolução.

Art. 2º Conforme artigo 13 da Lei 9.394, de 20/12/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), 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 discentes;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os discentes de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, 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.

CAPÍTULO II

Das atividades docentes

Art. 3º A Distribuição da carga horária docente deverá ser alocada nas seguintes atividades, inerentes ao cargo de professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico:

- I - Ensino;
- II - Didático-pedagógicas.
- III - Pesquisa e de extensão;
- IV - Capacitação;

Visto: Paulo Henrique Gomes de Lima Pró-Reitor de Ensino	Data Revisão:	Código: PROEN/CHDOCENTE02
----------------------------------------------------------------	---------------	------------------------------



 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PIAÚI	MANUAL DE NORMAS			
	Data de Aprovação: 30/11/2010	Ato: Resolução Nº 039/2010- CONSUP	Vigência: Publicação BS	Página: Pág. 3 de 7
	SETOR: PRÓ-REITORIA DE ENSINO			TEMA: NORMAS DE ALOCAÇÃO DE CARGA HORÁRIA DOCENTE

V - Administração.

Seção I

Das atividades de ensino

Art. 4º Definem-se atividades de ensino, para efeito dessa Resolução, as aulas presenciais e não presenciais de oferta regular.

Art. 5º A carga horária semanal, destinada às atividades de ensino, será distribuída, conforme estabelecido abaixo:

- I - Docente com regime de Dedicção Exclusiva: 20 (vinte) horas semanais;
- II - Docente efetivo ou substituto com tempo integral de 40 (quarenta) horas semanais: 20 (vinte) horas semanais;
- III - Docente efetivo ou substituto com tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais: 12 (doze) horas semanais.

Parágrafo Único - A carga horária semanal docente deverá constar em plano de trabalho individual, nos termos desta Resolução, devendo ser homologada pela Diretoria de Ensino do Campus.

Art. 6º Nos casos em que a carga horária semanal destinada às atividades de ensino não atingir os quantitativos dispostos nos incisos I, II e III, do art. 5º dessa resolução, a complementação deverá atender as seguintes atividades:

- I – Atendimento extraclasses;
- II - Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso, computando-se 01 (uma) hora semanal por aluno orientado;
- II – Orientação de Estágio Curricular, computando-se 01 (uma) hora semanal por aluno supervisionado;

Visto: Paulo Henrique Gomes de Lima Pró-Reitor de Ensino	Data Revisão:	Código: PROEN/CHDOCENTE02
----------------------------------------------------------------	---------------	------------------------------



 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PIAUI	MANUAL DE NORMAS			
	Data de Aprovação: 30/11/2010	Ato: Resolução Nº 039/2010- CONSUP	Vigência: Publicação BS	Página: Pág. 4 de 7
	SETOR: PRÓ-REITORIA DE ENSINO			
	TEMA: NORMAS DE ALOCAÇÃO DE CARGA HORÁRIA DOCENTE			

Seção II

Das atividades pedagógicas

Art. 7º Consideram-se, para efeito dessa Resolução, as atividades didático-pedagógicas aquelas relacionadas com estudos, planejamento, preparação de aulas e de materiais didáticos, da avaliação, entre outras atividades voltadas à melhoria da relação ensino-aprendizagem.

§ 1º – a carga horária destinada às atividades pedagógicas será paritária com a destinada às atividades de ensino, no caso dos incisos I e II do art. 5º dessa Resolução.

§ 2º - No caso do inciso III do Art. 5º, a carga horária destinada às atividades pedagógicas será complementar, até o limite de 08 (oito) horas.

Seção III

Das atividades de pesquisa e extensão

Art. 8º As atividades de pesquisa e extensão, nos termos dessa Resolução, são aquelas em que o docente Coordena ou participa de projetos de pesquisa e/ou extensão, aprovados institucionalmente.

Parágrafo Único - A alocação de carga horária para execução de pesquisa e/ou extensão terá que ter a anuência do Núcleo de Pesquisa e Extensão ao qual está vinculado o docente, que será encaminhada pelo setor responsável pela Pesquisa e/ou Extensão no Campus à Diretoria Geral deste.

Art. 9º O docente que alocar carga horária para desenvolvimento de atividades de pesquisa e/ou extensão ficará obrigado a apresentar relatório das atividades ou deverá

Visto: Paulo Henrique Gomes de Lima Pró-Reitor de Ensino	Data Revisão:	Código: PROEN/CHDOCENTE02
----------------------------------------------------------------	---------------	------------------------------



 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PIAUI	MANUAL DE NORMAS			
	Data de Aprovação: 30/11/2010	Ato: Resolução Nº 039/2010- CONSUP	Vigência: Publicação BS	Página: Pág. 5 de 7
	SETOR: PRÓ-REITORIA DE ENSINO			
	TEMA: NORMAS DE ALOCAÇÃO DE CARGA HORÁRIA DOCENTE			

comprovar produção acadêmico-científica, conforme regulamentação específica do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 10 Os projetos de pesquisa realizados deverão satisfazer às seguintes condições:

I - o docente deverá estar incluído em um grupo/núcleo de pesquisa cadastrado no diretório de grupos de pesquisas do CNPq/Instituto Federal do Piauí;

II - os projetos de pesquisa deverão estar articulados com as linhas de pesquisa e inseridos nos respectivos grupos/núcleos de pesquisa, aprovados pelo Conselho Superior, inseridos nas áreas de formação do Instituto Federal do Piauí;

Parágrafo Único - A carga horária destinada às atividades de pesquisas e/ou extensão será computada da seguinte forma:

- a) Orientação de iniciação Científica: computa-se 01 (uma) hora semanal por aluno orientado;
- b) Coordenação de projeto de pesquisa e/ou extensão: computam-se 08 (oito) horas semanal, não cumulativa;
- c) Participação em programa de capacitação *stricto sensu*, nos convênios financiados pelo Instituto Federal do Piauí: computam-se 15 (quinze) horas da carga horária semanal, nos casos dos incisos I e II do art. 5º dessa Resolução;
- d) Participação em Comissões designadas pela Reitoria: computam-se 02 (duas) horas por comissão;
- e) Participação em projetos de pesquisa e/ou extensão, aprovados nos termos dessa resolução: computam-se 04 (quatro) horas, não cumulativas;
- f) Participação em projetos ou programas de interesse da Instituição, com carga horária definida nos projetos ou programas.

Art. 11 As atividades de extensão devem estar em consonância com as diretrizes institucionais.

Visto: Paulo Henrique Gomes de Lima Pró-Reitor de Ensino	Data Revisão:	Código: PROEN/CHDOCENTE02
----------------------------------------------------------------	---------------	------------------------------



 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PIAÚI	MANUAL DE NORMAS			
	Data de Aprovação: 30/11/2010	Ato: Resolução Nº 039/2010- CONSUP	Vigência: Publicação BS	Página: Pág. 6 de 7
	SETOR: PRÓ-REITORIA DE ENSINO			TEMA: NORMAS DE ALOCAÇÃO DE CARGA HORÁRIA DOCENTE

Seção IV
Da capacitação

Art. 12 A participação docente em programas de capacitação deverá atender à legislação vigente e o que estabelece essa Resolução.

Seção V
Das atividades de administração

Art. 13 Os ocupantes de Cargo de Direção e de Funções Gratificadas cumprirão, obrigatoriamente, o regime de tempo integral.

Parágrafo Único – No interesse da administração, docentes ocupantes de Cargo de Direção deverão ministrar aulas, exceto o reitor.

CAPÍTULO III
Do plano de ocupação docente

Art. 14 O Plano de Ocupação Docente é de preenchimento obrigatório, nos termos dessa Resolução, devendo ser submetido à aprovação da Direção Geral do Campus, contendo a carga horária semanal, a cada início de período letivo e enviada cópia a Reitoria.

Parágrafo Único – A distribuição da carga horária docente deverá reguardar, sempre, o interesse da administração pública, as finalidades e objetivos do IFPI.

Visto: Paulo Henrique Gomes de Lima Pró-Reitor de Ensino	Data Revisão:	Código: PROEN/CHDOCENTE02
----------------------------------------------------------------	---------------	------------------------------



 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PIAUI	MANUAL DE NORMAS			
	Data de Aprovação: 30/11/2010	Ato: Resolução Nº 039/2010- CONSUP	Vigência: Publicação BS	Página: Pág. 7 de 7
	SETOR: PRÓ-REITORIA DE ENSINO			
TEMA: NORMAS DE ALOCAÇÃO DE CARGA HORÁRIA DOCENTE				

Das disposições gerais e transitórias

Art. 15 Os casos omissos serão analisados pela Reitoria e homologados pelo Conselho Superior.

Art. 16 Esta Resolução entra em vigor a partir da sua publicação.

Teresina, 30 de novembro de 2010.


 Francisco das Chagas Santana
 Presidente do CONSUP

Visto: Paulo Henrique Gomes de Lima Pró-Reitor de Ensino	Data Revisão:	Código: PROEN/CHDOCENTE02
----------------------------------------------------------------	---------------	------------------------------

ANEXO G - Resolução nº 039/2010 do Conselho Superior do IFPI que normatiza a distribuição da carga horária docente



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

RESOLUÇÃO Nº 039/2010 - CONSELHO SUPERIOR

EMENTA: NORMATIZAR A DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DOCENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI).

O Presidente do **CONSELHO SUPERIOR** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, no uso de suas atribuições conferidas no Estatuto deste Instituto Federal, aprovado pela Resolução nº 001, de 31 de agosto de 2009, publicada no Diário Oficial da União, de 02 de setembro de 2009, considerando a reunião ordinária do dia 30/11/2010 e:

I – considerando que o § 1º do art. 2º da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 estabelece que *“Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais”*;

II – considerando que o Decreto nº. 5.773, de 09 de maio de 2006 *“Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino”*;

III – considerando que o Parágrafo Único do Artigo 69 do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006 estabelece que o *“regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação”*;

IV – considerando as decisões do Colégio de Dirigentes, em sua reunião de 18/11/2010;

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar as normas para distribuição da carga horária docente, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), na forma do anexo desta Resolução.

Praça da Liberdade, 1597 – Centro – Teresina – PI CEP. 64000-040
Fone: (86) 3215-5225 Fax: (86) 3215-5206
Endereço eletrônico: www.ifpi.edu.br



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogar o Ato nº 01/2009-Reitoria, de 15 de abril de 2009.

Teresina-PI, 01 de dezembro de 2010.


FRANCISCO DAS CHAGAS SANTANA
Presidente

ANEXO H - Resolução nº 003/2013 - Altera os nomes das EVS da UFPI

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP 64049-550
Telefones: (86) 3215-5511/3215-5513/215-5516; Fax (86) 3237-1812/3237-1216;
Internet: www.ufpi.br

**Resolução Nº 003/13****CONSELHO UNIVERSITÁRIO****Altera nome das Escolas Técnicas Vinculadas à Universidade Federal do Piauí (UFPI).**

O Reitor da Universidade Federal do Piauí e Presidente do Conselho Universitário, no uso de suas atribuições, tendo em vista decisão do mesmo Conselho em reunião de 21/01/2013 e, considerando:

- a Lei Nº 11.892, de 29/12/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências,
- a criação de novos cursos técnicos nas Escolas Vinculadas às Universidades,
- o Processo Nº 23111.018436/12-83,

RESOLVE:

Alterar o nome das Escolas Técnicas Vinculadas a esta Universidade, na forma da Lei Nº 11.892, de 29/12/2008, de Colégio Agrícola de Teresina (CAT), Colégio Agrícola de Floriano (CAF) e Colégio Agrícola de Bom Jesus (CABJ) para, respectivamente, **Colégio Técnico de Teresina (CTT)**, **Colégio Técnico de Floriano (CTF)** e **Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ)**.

Teresina, 23 de janeiro de 2013


José Arimatêia Dantas Lopes
Reitor

ANEXO I - Composição da Rede Federal de Educação Profissional do Piauí (IFETS e EVS)

11/07/13

Piauí

[aumentar letra](#) | [letra normal](#) | [diminuir letra](#)

HISTÓRICO
EXPANSÃO DA REDE FEDERAL
REORDENAMENTO
INSTITUIÇÕES
CONSELHO
IDENTIDADE VISUAL

Página Inicial > Piauí

a Rede Federal
por Estado

AC

AL

AP

AM

BA

CE

DF

ES

GO

MA

MT

MS

MG

PA

PB

PR

PE

PI

RJ

RN

RS

RO

RR

SC

SP

SE

TO

PIAUI

INSTITUTOS FEDERAIS E SEUS CAMPI

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUI

- Endereço: Praça da Liberdade, 1597 - Centro
Teresina / PI - CEP: 64000-040
- Telefone: (86) 3215-5224 - 3215 5225
- Fax: (86) 3215-5206
- E-mail: reitoria@ifpi.edu.br
- Site: www.ifpi.edu.br
- Reitor: Francisco das Chagas Santana

CAMPUS TERESINA CENTRAL

- Endereço: Praça da Liberdade, 1597 - Centro
Teresina / PI - CEP: 64000-040
- Telefone: (86) 3215-5224
- Fax: (86) 3215-5203
- E-mail: teresina.central@ifpi.edu.br
- Site: www.ifpi.edu.br
- Diretora: Paulo de Tarso Vilarinho Castelo Branco

CAMPUS TERESINA SUL

- Endereço: Avenida Pedro Freitas, 1020 - São Pedro
Teresina / PI - CEP: 64018-000
- Telefone: (86) 3211-6608
- Fax: (86) 3215-5206
- E-mail: dg.teresinazonasul@ifpi.edu.br
- Site: www.ifpi.edu.br
- Diretor: Susana Lago Mello Soares

CAMPUS FLORIANO

- Endereço: Rua Francisco Urquiza Machado, 462 - Meladão
Floriano / PI - CEP: 64800-000
- Telefone: (89) 3515-2234 / 3515-2239
- Fax: (86) 3515-2234
- E-mail: campusfloriano@ifpi.edu.br
- Site: <http://www.ifpi.edu.br>
- Diretor: Darley Fiácrio de Arruda Santiago

CAMPUS PICOS

- Endereço: Rua Projetada s/n° - Vila Pantanal
Picos / PI - CEP: 64600-000
- Telefone: (89) 3422-4780
- E-mail: gab@ifpicos.edu.br
- Site: www.ifpi.edu.br
- Diretor: Vanessa Maria de Sousa

CAMPUS PARNAÍBA

- Endereço: Estrada Parnaíba/Chaval (CE), BR 402, km 03
Parnaíba / PI - CEP: 64215-000
- Telefone: (86) 3323 7466 / 7250



INSTITUTO FEDERAL PIAUI

- 186 Teresina - Central
- 187 Teresina - Zona Sul
- 188 Floriano
- 189 Picos
- 190 Parnaíba
- 191 Angical
- 192 Uruçuí
- 193 Corrente
- 194 Paulistana
- 195 São Raimundo Nonato
- 196 Piripiri

ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS A UNIVERSIDADES

- 355 Colégio Agrícola de Floriano (UFPI)
- 356 Colégio Agrícola de Teresina (UFPI)
- 357 Colégio Agrícola de Bom Jesus (UFPI)



11/07/13

Piauí

- E-mail: cunha.sobrinho@hotmail.com e gen.phb@gmail.com
- Site: www.ifpjpamaiba.edu.br
- Diretor: Raimundo Nonato da Cunha Sobrinho

CAMPUS PIRIPIRI

- Endereço: Av. Rio dos Matos, s/n Bairro Germano
CEP: 64260-000
- Telefone: (86) 3215-5225
- E-mail: campuspiripiri@ifpi.edu.br
- Diretora-Geral: Francisca Marta Magalhães de Brito

CAMPUS URUÇUI

- Endereço: Rodovia PI 247 km 07 Portal do Cerrado S/N, Uruçuí-PI / CEP: 64860-000
- E-mail: campusuruçui@ifpi.edu.br
- Diretor-geral: Henrique Flávio Melo Silva

CAMPUS CORRENTE

- Endereço: Rua Seis, s/nº - Nova Corrente – CEP: 64.980-000
- Telefone: (86) 3573-2620
- E-mail: campuscorrente@ifpi.edu.br
- Diretor: Demerval Nunes de Sousa

CAMPUS PAULISTANA

- Endereço: Rodovia Br 407 s/nº - Centro – CEP: 64.750-000
- E-mail: campuspaulistana@ifpi.edu.br
- Diretora-Geral: Maria das Graças Batista Rego

CAMPUS SÃO RAIMUNDO NONATO

- Endereço: Rodovia BR 20, s/nº - CEP: 64.670-000
- E-mail: campussaoraimundononato@ifpi.edu.br
- Diretor-Geral: Raimundo Rocha Rodrigues

CAMPUS ANGICAL

- Endereço: Rua Nascimento, s/nº, Centro – CEP: 64.410-000
- Telefone: (86) 3298-1521
- E-mail: campusangical@ifpi.edu.br
- Site: <http://www.ifpi.edu.br>
- Diretor: Guilherme Medeiros Barçante

ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS A UNIVERSIDADES**COLÉGIO AGRÍCOLA DE FLORIANO - UFPI**

- Endereço: Campus Amílcar Ferreira Sobral Rodovia BR 343, Km 3,5 Meladão Floriano / PI - CEP: 64800-000
- Telefone: (89) 3522-1768
- Fax: (89) 3522-3284
- Site: <http://www.ufpi.br/caff/>
- Diretor: Gilmar Pereira Duarte

COLÉGIO AGRÍCOLA DE TERESINA - UFPI

- Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bairro Ininga Teresina / PI - CEP: 64049-550
- Telefones: (86) 3215-5594 / 5511 / 5513 / 5514
- Fax (86) 3237-1812 / 1216
- E-mail: cat@ufpi.br e netosinimbu@ig.com.br
- Diretor: Francisco de Assis Sinimbu Neto

COLÉGIO AGRÍCOLA DE BOM JESUS - UFPI

- Endereço: Rodovia BR 135, Km 03 - Vila Estela Bom Jesus / PI - CEP: 64900-000
- Telefone: (89) 3562-2067
- Fax: (89) 3562-1103
- Email: diret_bj@ufpi.br
- Diretor: Raimundo Falcão Neto

ANEXO J - Ato da Reitoria nº 538/09- trata da redistribuição da carga horária semanal dos docentes da UFPI

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ INSTALADA EM 01.03.1971	
ATO DA REITORIA	Nº 538/09
<p>O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais e considerando,</p> <ul style="list-style-type: none"> - o disposto no art. 64 do Decreto Nº 94.664, de 23/07/1987, transposto para os incisos I, II e III e para o § 1º do art. 10 das Normas Complementares estabelecidas na Portaria Nº 475, de 26/08/1987, do Ministério da Educação (MEC); - o disposto no art. 138 e seus incisos e parágrafos, no art. 149, no art. 150 e no art. 151 do Regimento Geral da UFPI, aprovado pela Resolução Nº 45, de 16/12/1999, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX); - a Resolução Nº 82/00, de 05/07/2000, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), <p>RESOLVE</p> <p>1. Determinar a redistribuição da carga horária semanal dos docentes da Universidade Federal do Piauí, levando em conta a força de trabalho instalada em cada Departamento de Ensino e de modo a atender as necessidades da oferta de disciplinas a partir do primeiro período letivo de 2009, conforme segue:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Para os professores efetivos, em regime de Tempo Integral (TI) ou de Dedicção Exclusiva (DE), que desenvolverem atividades de ensino tanto na graduação quanto na pós-graduação <i>stricto sensu</i> e tiverem projeto de pesquisa cadastrado ou projeto de extensão cadastrado ou projeto de iniciação científica cadastrado, a carga horária mínima será de 12 (doze) horas semanais; b) Para os professores efetivos, em regime de Tempo Integral (TI) ou de Dedicção Exclusiva (DE), que desenvolverem atividades de ensino somente na graduação e tiverem projeto de pesquisa cadastrado ou projeto de extensão cadastrado ou projeto de iniciação científica cadastrado, a carga horária mínima será de 16 (dezesseis) horas semanais; 	
<small> Instituída pela Lei Federal nº. 5.528, de 12.11.1968 (DOU 18.06.1969) Regulamentada pelo Decreto-Lei Federal nº. 656, de 27.06.1969 (DOU 30.06.1969) Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" - Bairro Ininga Telefones: (86) 3215-5511/3215-5512/3215-5514 - Fax (86) 3237-1812/3237-1216 - Internet: www.ufpi.br CEP 64040-500 - Teresina - Piauí - Brasil </small>	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
INSTALADA EM 01.03.1971

c) Para os professores efetivos, em regime de Tempo Integral (TI) ou de Dedicção Exclusiva (DE), que desenvolverem atividades de ensino somente na graduação e não tiverem projeto de pesquisa cadastrado ou projeto de extensão cadastrado ou projeto de iniciação científica cadastrado, a carga horária será de 20 (vinte) horas semanais;

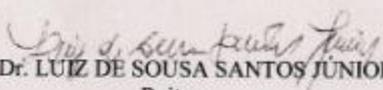
d) Para os docentes efetivos e os docentes substitutos, em regime de Tempo Parcial (TP) 20 horas, a carga horária será de 12 (doze) horas semanais.

2. Determinar que, a distribuição ou redistribuição da carga horária semanal docente de cada Departamento de Ensino, será efetivada pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) juntamente com a Diretoria de Recursos Humanos (DRH), da Pró-Reitoria de Administração (PRAD), em conformidade com a necessidade da oferta de disciplinas e de acordo com o determinado neste Ato da Reitoria.

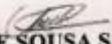
3. A chefia de Departamento de Ensino e a Direção de Unidade de Ensino ou Direção de *Campus* serão responsabilizadas pela não aplicação efetiva do estabelecido neste Ato da Reitoria.

Comunique-se; publique-se e cumpra-se.

Teresina(PI), 02 de abril de 2009.


Prof. Dr. LUIZ DE SOUSA SANTOS JÚNIOR
Reitor

ANEXO L - Ato da Reitoria nº 805/09 - Retificação do Ato da Reitoria nº 538/09

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ INSTALADA EM 01.03.1971	
ATO DA REITORIA	Nº 805/09
<p>O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais e,</p> <p style="padding-left: 40px;">- considerando o Poder de Revisão insito à Administração Pública;</p> <p>RESOLVE:</p> <p style="padding-left: 40px;">No Ato da Reitoria nº. 538/09, de 02.04.2009, referente à Determinação da redistribuição da carga horária dos docentes da Universidade Federal do Piauí, suprimir, nos subitens "a" e "b", do item 1, a expressão "minima".</p> <p style="text-align: center;">Teresina, 03 de junho de 2009.</p> <p style="text-align: center;"> Prof. Dr. LUIZ DE SOUSA SANTOS JÚNIOR Reitor</p>	
<small>Instituída pela Lei Federal nº. 5.528, de 12.11.1968 (DOU 18.06.1969) Regulamentada pelo Decreto-Lei Federal nº. 656, de 27.06.1969 (DOU 30.06.1969) Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" - Bairro Ininga Telefones: (86) 3215-6511/3215-6512/3215-6514 - Fax (86) 3237-1812/3237-1216 - Internet: www.ufpi.br CEP 64049-650 - Teresina - Piauí - Brasil</small>	

ANEXO M - E-mail do Coordenador das EVS da UFPI, encaminhando a proposta de justificativa CONDETUF (RAP) - Cursos área de saúde



Ricardo Prado <ricardoprado@ufpi.edu.br>

RAP (Relação Aluno Professor)

1 mensagem

FRANCISCO DE ASSIS SINIMBU NETO < > 15 de fevereiro de 2013 04:28
 Para: Ricardo <ricardoprado@ufpi.edu.br>

----- Mensagem encaminhada -----

De: **FRANCISCO DE ASSIS SINIMBU NETO** < >
 Data: 25 de outubro de 2012 17:35
 Assunto: RAP (Relação Aluno Professor)
 Para: Aroldo de Carvalho Reis < >, Oldênia Fonseca Guerra < >, RITA MAGALHAES < >, Maria Rita < >, Hérica Melo < >, malvina Thais Pacheco Rodrigues Thais < >, Concita < >, NAYRA SILVA REGO < >, JOSÉ BENTO < >, j pacheco jpacheco < >

Caros colegas Dirigentes

segue justificativa melhorada sobre a RAP, na área da saúde. Aguardo sugestões.

Icléia.

--
 Prof. Dr. Sinimbu Neto

--
 Prof. Dr. Sinimbu Neto

 **Justificativa CONDETUFcursos area da saude.doc**
 30K

Proposta de justificativa CONDETUF (RAP) - Cursos área de saúde

Avaliando a especificidade apresentada pelas Escolas de Educação Profissional e Tecnológica que possuem cursos na área de Saúde percebemos que os mesmos requerem uma atenção extrema nas práticas em laboratório e em campos de estágio, a fim de capacitar cidadãos a exercer atividades na atenção básica e no alto risco, tanto no SUS, como nas instituições de saúde do setor privado, desenvolvendo ações de promoção, prevenção e recuperação de doenças e conseqüentemente, contribuindo para a qualidade da saúde do povo brasileiro.

Esta particularidade dos cursos em saúde evidencia a necessidade da plena dedicação docente e do acompanhamento em todo o processo ensino-aprendizagem, seja em atividades desenvolvidas em laboratório ou em campos de estágio, a fim de favorecer o vivenciar de uma formação profissional com a qualidade requerida para a saúde e de prevenir danos à saúde pessoal e de outrem.

Desse modo, na educação profissional não se pode pensar em uma relação aluno/professor igualmente definida para todos os cursos. Deve-se, pois, considerar as especificidades da formação e sua respectiva área de atuação. Nesse sentido, a formação profissional para a área da saúde deve atender as prerrogativas contidas na legislação pertinente a cada curso, com vistas a não fragilizar a prática profissional, o que implicaria em riscos à saúde e à vida.

Dentro dessa perspectiva, os Conselhos de Classe Profissional que possuem Resoluções, normatizando a quantidade de alunos em campo de estágio consideram os diversos locais dentro de uma unidade de saúde como áreas restritas e semi-restritas, onde o acesso de pessoas é limitado. A exemplo, para o Curso Técnico em Enfermagem, a relação aluno/professor é orientada pela Resolução 371/2010 do Conselho Federal de Enfermagem, mas mesmo assim em setores como **Bloco cirúrgico, Unidade de Terapia Intensiva e Emergência a relação torna-se diluída, divergindo da recomendação da citada Resolução.** Para os Cursos de Saúde Bucal/ Odontologia, a Lei nº 11.889, de 24 dezembro de 2008 recomenda **4 alunos por professor.**

Ademais, deve-se considerar ainda que as instituições de saúde credenciadas determinam o número de alunos que pode ser recebido em cada unidade sob pena de inviabilidade de acesso dos alunos, caso o limite definido seja ultrapassado. Esta determinação está em consonância com os protocolos das Comissões de Controle e Infecção Hospitalar (CCH) de cada instituição e visa a segurança dos pacientes. Com isso, ocorre maior distribuição dos alunos em diferentes espaços, necessitando de mais docentes para atender a qualificação profissional.

Diante do exposto, reiteramos a redefinição da relação aluno/professor para esta área e ampliação do quadro docentes das ETVs de Saúde por meio de critérios específicos que observem as legislações pertinentes a formação profissional em saúde no que concerne a relação aluno/professor, na busca de manter a excelência da formação profissional e tecnológica, a segurança dos docentes, discente e **usuário dos serviços de saúde**, bem como a qualidade de vida do docente que, além das atividades de ensino, desenvolve pesquisa e extensão, na perspectivas de contribuir para a melhoria das condições de saúde da população brasileira.

Fechar os olhos para esta realidade é mais do que uma atitude inapropriada, mas incompatível com a legislação em vigor. Uma atitude adequada e coerente seria compreender que a relação aluno/professor elevada em um curso nas ciências humanas, por exemplo, cuja importância é indiscutível, não teria conseqüências tão danosas como na área de saúde, cujo acompanhamento, o mais individualizado possível, é condição *sine qua non* para o processo ensino-aprendizagem e para a prevenção de danos, cujas conseqüências podem ser irreversíveis.

Desta forma, pelos motivos acima explicitados, sugerimos que a RAP para os cursos da área da saúde seja de 10/1.

Esse documento foi elaborado em consonância com as Leis: Lei 11.788/2008, Lei 11.889/2008, Resolução COFEN nº371/2010 e Resolução CFO nº63/2005.

Escola Técnica de Saúde da UFPB
Escola Técnica de Saúde da UFCG - Cajazeiras
Centro de Educação Profissional - CEFORES/UFTM
Escola Técnica de Saúde de Uberlândia – ESTES/UFU
Escola de Enfermagem de Natal - EEN/UFRN
Colégio Agrícola de Teresina— UFPI
Colégio Agrícola de Floriano - UFPI
Colégio Agrícola de Bom Jesus - UFPI

ANEXO N - E-mail da Direção do CTT contendo a tabela com a carga horária do curso técnico da área de saúde



Ricardo Prado <ricardoprado@ufpi.edu.br>

TABELAS

1 mensagem

Colégio Agrícola de Teresina <cat@ufpi.edu.br>
Para: Ricardo <ricardoprado@ufpi.edu.br>

9 de abril de 2013 15:09

--

Prof. Msc. José Bento de Carvalho Reis
Diretor do CAT/UFPI
Fone (86) 3215-5694
Fone-Fax (86) 3215-5938

2 anexos

-  **TABELA DE FUNÇÕES DISCIPLINAS E CH TEC EM AGROPECUÁRIA 2011.docx**
26K
-  **TABELA DE FUNÇÕES, CH E DISCIPLINAS DO TECNICO EM ENFERMAGEM CAT 2011.doc**
47K