

PATO, CASTOR OU ORNITORRINCO?
O dilema legalista da jornada de trabalho dos docentes
dos institutos federais

DUCK, BEAVER OR PLATYPUS?
The legalistic dilemma of the working day of the
federal institutes teachers

Roniel Sampaio Silva*
Cristiano das Neves Bodart**

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo realizar algumas reflexões em torno do legalismo que dita o regime de trabalho docente nos Institutos Federais brasileiros. Para tanto, tomou-se um estudo de caso a fim de realizar análises e discussões mais concretas. Como ponto de partida, esclarece-se que há aqui um viés assumidamente partidário de uma causa: as melhores condições de trabalho do docente. O presente tema é oportuno em um cenário marcado pela apropriação do legalismo como forma de legitimação da precarização do trabalho do professor. Dentre as considerações finais realizadas, destaca-se que existe um “jogo” de interesses marcado pela utilização apenas dos deveres jurídicos do docente em detrimento dos seus direitos para determinar e delimitar sua jornada de trabalho.

Palavras-chave: Carga horária. Magistério Federal. Precarização do Trabalho.

Abstract

This study aims to carry out some considerations on the legalism that dictates the teaching scheme in Federal Institutes (IFES) Brazilian. Therefore we take a case study that analyzes and more concrete discussions were held. As a starting point, we made it clear that there is here an openly partisan bias of a cause: the best teachers' working conditions. This theme is timely in a scenario marked by the appropriation of legalism as a way of legitimizing the precarious nature of teachers' work. Among the final considerations made, we emphasize that there is a “game” of interest marked by the use of only legal teaching duties at the expense of their rights to determine and define their workday. Keywords: Hours. Federal Magisterium. Precarious Work.

Keywords: Workday. Federal Magisterium. Precarious Work.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UFR) e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Brasil. E-mail: ronielsampaio@gmail.com

** Doutorando em Sociologia na Universidade de São Paulo (USP), Brasil. E-mail: cristianobodart@hotmail.com

Introdução e procedimentos metodológicos

Este *paper* tem suas origens nas inquietações vivenciadas no seio da docência no serviço público e nos discursos legalistas que fomentam a precarização do trabalho docente. Tais inquietações nos conduziram a problematizar essa realidade vivenciada como docentes e compartilhada com diversos colegas de trabalhos de diferentes Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes). Embora muitas das questões aqui tratadas se reproduzam em outras esferas educacionais, nos limitaremos a um caso específico, o qual denominamos de “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Legalinópolis” (Ifle)¹. Embora se trate de um estudo de caso, o mesmo traz questões, assim acreditamos, que se repetem em outros Institutos Federais, tornando possível, com cuidados e contextualizações devidas, pensarmos as condições de trabalho docente nos Institutos Federais brasileiros. Outro recorte foi necessário para viabilizar essa reflexão: a legislação em torno da carga horária de trabalho docente.

As reflexões aqui contidas são fruto de debates entre os autores desse *paper* e outros docentes que vivenciam a realidade em questão, entre os anos de 2012 e 2015. Um dos autores lecionou no Instituto Federal de Legalópolis (Ifle) durante o período das discussões que serão aqui esboçadas. O Instituto Federal de Legalópolis (Ifle) possui cerca de 150 docentes, estando localizado na Região Norte do Brasil. O outro autor desse artigo, ainda que não lecionando em Instituto Federal, envolveu-se no debate e nas reflexões em torno dos impactos do legalismo sobre as condições de trabalho docente no interior desses institutos. Essas vivências deram-se de forma militante, marcadas por questionamentos das condições precárias de trabalho docente, tendo um dos autores participado ativamente das discussões legalistas que regem o campus e os Institutos Federais. Assim os autores discutiram por meses as questões identificadas na realidade do Ifle

O *locus* empírico é baseado no diálogo dos pesquisadores com outros docentes de institutos brasileiros. A partir desses diálogos, procuramos problematizar a questão da carga horária docente com base nos dispositivos legais que a regem. Buscaremos contextualizar o trabalho para além de questões legais, objetivando compreender seu movimento e suas conexões com as múltiplas dimensões do trabalho. Sobre tal análise, Eduardo F. Chagas traz as contribuições:

A investigação, ou o método de investigação (*Forschungsmethode*), é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica. E a exposição, ou o método de exposição (*Darstellungsmethode*), não é simplesmente uma auto-exposição do objeto, senão ele seria acrítico, mas é uma

1 Optamos por suprimir a identificação do Instituto Federal em análise a fim de evitar exposições que julgamos desnecessárias, uma vez que o que nos interessa é compreender as relações existentes entre o uso de um “legalismo” em prol de uma precarização do trabalho docente.

exposição crítica do objeto com base em suas contradições, quer dizer, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto (CHAGAS, 2012, p. 3).

Partimos do pressuposto de que nas relações sociais há contradições e conflitos que são as bases da organização da sociedade capitalista; contradições essas que estão impregnadas no legalismo trabalhista docente, objeto de reflexão deste *paper*. Acreditamos que três noções são bastante caras, a saber: totalidade, mudança, e contradição. Por totalidade entende-se que a realidade é marcada pela inter-relação dos fatos e fenômenos que a constituem. Por mudança entende-se que a natureza e a sociedade estão em constante transformação. Já a noção de contradição é importante por entendermos que são justamente as contradições que provocam as mudanças e estruturam as relações sociais, sendo elas intrínsecas à realidade (CURY, 2000). Desta forma, a fim de refletirmos sobre o legalismo que regimenta a carga horária do docente, buscamos compreender o contexto legal no qual o professor está inserido, assim como os interesses dos indivíduos e instituições envolvidos, isso para nos debruçarmos sobre a legislação de forma crítica.

Trataremos de forma mais específica a problemática relacionada com a jornada de trabalho dos docentes dos recém-criados Institutos Federais no tocante às questões legais e ao modo pelo qual uma administração, em particular, costuma tratar a legislação, mergulhando o docente no produtivismo, suprimindo direitos e ampliando sua jornada de trabalho. Eis a tese desse artigo.

O presente artigo se divide em quatro seções. A primeira seção é esta introdução, que também traz uma breve apresentação do método de investigação. Na segunda seção busca-se contextualizar os Institutos Federais brasileiros, partindo de suas origens. Na terceira seção apresenta-se a legislação concernente à carga horária do docente nos Institutos Federais brasileiros, realizando uma análise crítica, a fim de demonstrar como esse legalismo tem sido utilizado no processo de precarização do trabalho docente em um Instituto Federal específico. Por fim, na última seção, apresentamos algumas considerações finais.

Um breve histórico da educação profissional no Brasil

A educação para a classe trabalhadora no Brasil caracterizou-se pela lógica dualista e remonta à época da colonização, em que se configurou uma educação voltada para classes elitizadas e outra para classes populares. Essa última era direcionada aos segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira, cuja orientação era para o trabalho braçal. Mesmo com as iniciativas no Brasil Colônia, o ensinamento de “Aprendizes artífices” era limitado, em razão da proibição da existência de fábricas, que se deu em 1785 (FONSECA, 1961).

No que diz respeito ao Ensino Superior e ao ensino profissional, o Brasil começa a vivenciar uma nova era a partir da vinda da família real para o País. Na ocasião, surgiram as primeiras iniciativas de estruturação de uma universidade,

sendo criado, por Dom João VI, o “Colégio das Fábricas” (GARCIA, 2000). No período pós-abolição da escravatura, no Brasil, começam a se instalar centenas de fábricas, e o governo objetiva inaugurar uma fase de industrialização, necessitando, para isso, de mão de obra qualificada para ocupar os novos postos de trabalho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

A primeira iniciativa de inaugurar no País uma rede técnica profissional partiu de Nilo Peçanha, e se deu com a criação de quatro escolas federais instituídas pelo Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906. Nilo Peçanha foi um dos grandes articuladores:

Com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 2).

As décadas de 1920 e 1930 são marcadas pela obrigatoriedade da oferta do ensino profissional no País. Neste período, o Brasil tem a primeira constituição a tratar de forma específica o “ensino técnico, profissional e industrial” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). Naquele momento, as escolas de Aprendizes artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino técnico de todos os ramos e graus (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). O contexto econômico era marcado por conflitos bélicos mundiais e a Ascensão do Estado Novo, e a Rede Federal Profissional se transforma para readequar-se aos interesses do capital.

Na década de 1940, o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas e, no bojo da Reforma Capanema, houve uma acentuação da dualidade da educação técnica,

[...] na medida em que os egressos da educação média profissionalizante só tinham acesso ao ensino superior, na mesma carreira, não podendo escolher outra, e até mesmo este acesso restrito era extremamente dificultado, o que fazia com que poucos alunos tivessem oportunidade de cursar o ensino superior (OTRANTO, 2006, p. 10).

As escolas industriais e técnicas foram transformadas em autarquias em meados da década de 1960, passando a ter autonomia didática e financeira. Tal característica, além de ter surgido em um contexto de grandes reivindicações estudantis e de trabalhadores, fazia destas instituições espaços com maior potencial produtivo (SANTOS; MENEZES; HORA, 2014).

Anos mais tarde, já no período da ditadura militar de 1964, ocorreu uma massificação no número de matrículas, criadas para atender em regime de urgência a crescente demanda por profissionais de nível técnico (LIMA FILHO, 2002). É nessa época que o País conheceu grandes taxas de crescimento econômico à custa da diminuição da organização sindical dos trabalhadores, com ênfase em uma política progressiva de desvalorização salarial (FURTADO, 1972). Desta forma, o

ensino profissional, na década de 1970, demandou uma necessidade de incrementar o “exército de reserva”, para garantir as políticas de crescimento econômico e, incrementando, consequentemente, as desigualdades sociais.

Atendendo às novas exigências do capital, no ano de 1978, três escolas técnicas foram elevadas ao *status* de Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet). O objetivo era atender a demanda por formação de engenheiros de operação e tecnólogos, processo que se estendeu a outras instituições até o ano de 1994 (MEC, 2009).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, todas as escolas federais e agrotécnicas foram transformadas gradativamente em Cefet, o que criou uma Rede Federal Profissional, semelhante ao que temos hoje com os Institutos Federais. Na época desse governo, a expansão ficou demasiadamente limitada e o currículo do Ensino Básico e técnico foi desarticulado. De acordo com Viamonte (2012), esta tendência se materializa por meio do Decreto nº 2208/97. Nele ficará determinado que a “educação profissional terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio.” (MEC, 2007 apud VIAMONTE, 2012, p. 38).

No Governo Lula (2002-2009), houve profundas mudanças no que diz respeito à estrutura curricular, na expansão de novas unidades e, também, na estrutura destas instituições, que passaram a ser denominadas Institutos Federais. Transformações recorrentes que tem íntima relação com os ciclos econômicos do capital. Essa reforma da Educação Profissional foi capitaneada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008².

A precarização do trabalho não é um fenômeno novo; faz parte da natureza do próprio capitalismo que, “com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens.” (MARX, 2004, p. 80). Entretanto, segundo Antunes (1999), é a partir da reestruturação produtiva, que substitui a racionalização produtiva fordista pela taylorista, que os processos de precarização se intensificam e são instituídos por meio de políticas neoliberais. O Brasil, embora já tenha suas políticas públicas influenciadas pelo neoliberalismo e tenha um histórico de precarização do trabalho desde o Regime Militar (1964-1983), passou a sofrer maior influência das ideias (neo)liberais na década de 1990, com Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso; década marcada por mudanças na legislação trabalhista e privatizações. Com a ascensão do governo Lula, a promessa era suplantando as políticas neoliberais. Todavia, para André Singer (2012), o fenômeno do “lulismo” é marcado por um modelo econômico de políticas sociais que incentivam o consumo e fortalecem o capital, caracterizado por “reformas graduais de um pacto conservador” (SINGER, 2012, p. 2). Pinassi (2011) completa que o lulismo conseguiu fortalecer o capital, principalmente sua influência sobre os movimentos sociais, neutralizando as principais resistências, aparelhando-os, como destacou Nildo Viana em entrevista a Bodart (2014). Já Ruy Braga pontua que o lulismo deixou de mobilizar a classe trabalhadora contra o capital, de modo

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

que “a classe trabalhadora confunde-se com a consciência do direito a ter direitos” (BRAGA, 2014, p. 48).

Com base nas leis que modificaram as instituições federais de Ensino Técnico e Tecnológico, percebemos que, a cada transformação realizada na Rede Federal Profissional, houve um acúmulo de responsabilidades por parte da instituição. Neste sentido, os institutos acumularam gradativamente educação básica, técnica, tecnológica, com ênfase no desenvolvimento de tecnologias sociais, utilizando os princípios de ensino pesquisa e extensão. Além de todas essas características, houve ainda uma ampla expansão que teve como finalidade criar múltiplos arranjos produtivos que atendessem às necessidades regionais dos locais onde os novos *campi* estavam sendo instalados.

Assim, a expansão da Rede Federal Profissional e as metamorfoses que esta sofreu para dar conta das instabilidades do capitalismo fizeram com que surgissem aparatos legais cada vez mais complexos, criando várias responsabilidades para os professores, que, apesar de uma valorização da carreira, ocorrida em determinados momentos, acumularam responsabilidades, tendo seu trabalho cada vez mais precarizado.

Segundo Saviani (2008), é a partir da década de 1960 que as políticas educacionais brasileiras passam a operar segundo a lógica de uma “pedagogia produtivista”, cujos principais critérios de organização do trabalho são racionalidade e eficiência. Kuenzer (2002) destaca que a lógica de estruturação da educação brasileira aponta para uma fragmentação do laboral: trabalho intelectual e trabalho manual, dirigentes e operários, ou seja, a dualidade educacional. Além disso, a autora descreve e analisa um dos fenômenos dialéticos: a exclusão includente e a inclusão excludente. Enquanto a exclusão includente afasta o trabalhador do emprego formal, obriga-o a se incluir por meio de trabalhos precários. Já a inclusão excludente caracteriza-se pelo processo contrário, do ponto de vista da educação, no qual os indivíduos são incluídos na dinâmica educacional de modo igualmente precário, dificultando a consolidação de uma identidade intelectual capaz de proporcionar instrumentos cognitivos para superação do capitalismo. Essa lógica também envolve os docentes, os quais são, muitas vezes, “produzidos em larga escala”, deparando-se com uma grande concorrência que os leva a aceitar com mais facilidade um trabalho precarizado.

Segundo Trojan e Sapraki (2015), o estudo intitulado *Talis*, publicado em 2013 e feito por amostragem pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), trouxe dados alarmantes sobre a situação laboral do docente brasileiro. A pesquisa constatou que os brasileiros lecionam 24% a mais que nos demais países pesquisados. Com 25 horas por semana de trabalho dentro de sala de aula, os brasileiros só perdem para os professores chilenos, com 27 horas. No restante da carga horária, são incumbidos de atividades burocráticas ou administrativas, as quais lhes dão pouca margem para aperfeiçoamento profissional ou planejamento de atividades. Embora com uma intensidade menor, a precarização do trabalho nas instituições tende a ser crescente e está relacionada à implantação da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). De acordo com Filgueiras e Tomé (2012, p. 1), o legado do programa foi “instalações inapropriadas,

concursos insuficientes, carga-horária excessiva e turmas superlotadas”. Os institutos federais são criados nesta época e acompanham esta lógica, com um agravante: a expansão gerou um grande número de contratações, as quais consolidaram um corpo profissional de docentes com poucas experiências sindicais para resistir à precarização.

Análise da instrumentação legal dos Institutos Federais

Nesta seção, analisaremos os principais elementos relacionados à carga horária que dificultam o trabalho do professor. Selecionamos alguns exemplos de práticas usadas de maneira a confundir os professores para que trabalhem cada vez mais.

A discussão sobre uma proposta que regulamente a atuação profissional dos docentes, no tocante à jornada de trabalho, é de relevância vital para equalizar quantidade e qualidade do trabalho. A construção desta proposta deve ser coletiva e pautada em um projeto com objetivos coletivos, perpassado pela representatividade de vários segmentos sociais, dando voz política aos movimentos sociais, aos docentes, discentes e à sociedade civil, organizada ou não.

Na prática atual, em várias circunstâncias, não é levado em conta o Art. 3º, princípio VIII – “Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e muitas das propostas sugeridas para o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Em relação à carga horária, logo após a promulgação da Lei nº 11.892/08, sua organização e distribuição passou a ser realizada por comissões escolhida *ex officio* pelas reitorias, apresentando grandes equívocos na citação e interpretação da legislação utilizada. São usados dispositivos legais para evidenciar um ônus de trabalho docente, ocultando-se o bônus. Fala-se em deveres, sem mencionar os direitos desse trabalhador. O principal equívoco tem sido a confusão quanto à atribuição da carreira docente.

Muitas dessas propostas dos Institutos Federais não levam em conta a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que normatiza o horário extraclasse e o piso salarial docente. Embora nos Institutos o piso seja atendido, parece que muitos gestores desconhecem ou fingem não conhecer que o horário para planejamento, preparação e estudos deve ser cumprido por todas as instituições em que os docentes são vinculados ao Ensino Básico.

Preliminarmente, citaremos algumas legislações e pareceres a serem considerados e, posteriormente, abordaremos aspectos específicos da proposta de organização do trabalho docente apresentada nos últimos anos em muitos Institutos Federais, inclusive no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Legalinópolis (Ifle).

Enquadramento do docente

Os professores dos Institutos Federais atuam, em suas práticas, tanto como docentes da Educação Básica como da Educação Superior, mesmo estando em uma carreira diferenciada. Esse é o entendimento da Advocacia Geral da União³. Nesse caso, tanto os direitos como os deveres devem ser enquadrados nas duas categorias. Temos o ônus e os bônus das atribuições, direitos e deveres previstos em Lei no tocante aos aspectos que compreendem as duas instâncias, e não apenas aos de uma⁴.

Jornada de trabalho

Deve-se levar em conta, na jornada de trabalho, o tempo dedicado ao trabalho e não apenas o expediente das atividades de ensino, considerando o tempo que o professor está à disposição da instituição, conforme entendimento do Tribunal Superior do Trabalho (TST)⁵. É comum os professores ficarem no trabalho das 07h00min às 17h30min diariamente, nesse caso, a sua carga horária deve ser contabilizada a partir do momento em que o docente está à disposição da instituição, interagindo com os educandos. É natural que os docentes sejam abordados pelos discentes nos intervalos, não devendo deixar de atendê-los. Por que, então, esse tempo de atendimento ao discente não é contabilizado na carga horária, se há regulamentação do TST para essa questão?

Tomando o exemplo dos docentes que ficam de segunda a sexta na instituição, mesmo nos horários das refeições, ocorre que geralmente, sem que percebam, estes acabam trabalhando aproximadamente 10,5 horas por dia em interação direta com os educandos. Para o caso dos professores dos *campi* rurais, o atendimento, muitas vezes, inicia-se antes das 07h00min e se estende para além das 17h30min, em virtude da dependência do transporte escolar.

A Lei nº 8.112/80⁶ prevê que a carga horária máxima diária do servidor federal deve ser de 8 horas. Diante da legislação citada, ficam uma constatação e uma interrogação: com base nos dispositivos legais apresentados, os docentes estão trabalhando mais do que prevê a legislação. Mas por que não recebem horas-extras, uma vez que extrapolam sua carga horária?

3 Sobre o entendimento da AGU, ver Brasil, 2012.

4 A este respeito, ver Sergipe, 1998.

5 Embora o tribunal competente seja o Superior Tribunal Federal (STF), é entendimento do TST de que jornada de trabalho não é o tempo que o servidor trabalha para instituição, mas que este está à disposição da instituição.

6 Art. 19. “Os servidores cumprirão jornada de trabalho fixada em razão das atribuições pertinentes aos respectivos cargos, respeitada a duração máxima do trabalho semanal de quarenta horas e observados os limites mínimo e máximo de seis horas e oito horas diárias, respectivamente.”

Incoerências legais em relação a algumas propostas de jornada de trabalho apresentadas por um instituto federal

Para que nossas argumentações fiquem mais didáticas, apresentaremos um quadro representativo da proposta de jornada de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Legalinópolis (Ifle). É importante destacar que a legislação e seu entendimento pelos institutos são bem parecidos.

Quadro 1 - Distribuição da carga horária.

Atividade	Carga horária (H)	Entendimento com base na Lei 11.738
Planejamento	8 horas	Atividade extraclasse
Projeto de pesquisa	12 horas	Interação com os educandos
Participação de reuniões, comissões e atendimento ao aluno	4 horas	Interação com os educandos + extraclasse
Aulas	16 horas	Interação com os educandos
Total	40	

Fonte: Elaborado pelos autores com base na portaria que institui a jornada de trabalho docente do Ifle.

Analisando a proposta apresentada (Quadro 1), percebemos que há equívocos que impedem que esta proposta esteja de acordo com a legislação, um vez que são misturados o tempo destinado a interação com os educandos com o tempo destinado a atividades extraclasse previstas na Lei. Além disso, a carga horária destinada a atividades extraclasse (planejamento, preparação, confecção de avaliações e estudos) é inferior ao que a legislação determina.

Na proposta apresentada no Quadro 1, a reitoria aloca 8 horas para planejamento. Devemos atentar para o fato de que a Lei nº 11.738, relativa ao piso salarial, estabelece que um terço (1/3) da jornada de trabalho deve ser destinada à “atividade extraclasse: planejamento, avaliação e estudos.” E ainda, como firma o § 4º, concernente à 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, 2008, § 4º).

O Parecer nº 18/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) detalha a relação matemática de horas máximas de interação dos professores com os

educandos e seu respectivo horário de atividades extraclasse.

Dito de outra forma: independentemente do número de aulas que os alunos obterão durante um período de 40 horas semanais, a Lei nº 11.738/2008 se aplica a cada professor individualmente. Por exemplo, numa jornada de 40 horas semanais, o professor realizará 26,66 horas de atividades com educandos e 13,33 horas de atividades extraclasse (BRASIL, 2012, p. 19).

Portanto, a proposta da reitoria deve levar em conta 13,33 horas destinadas a atividades extraclasse, e não apenas 8 horas como proposto. Tal planejamento pode ser cumprido, inclusive na residência do professor, uma vez este mesmo Parecer cita que

Estes momentos da atividade do professor, independentemente das denominações que lhes sejam dadas, estão presentes em todos os sistemas de ensino, pois o professor sempre terá em sua jornada momentos em que ministrará aulas aos estudantes, momentos em que desenvolverá trabalhos pedagógicos, que podem ser exercitados na escola ou quando trabalhar em sua própria residência, em tarefas relacionadas ao magistério. (BRASIL, 2012, p. 21).

Quanto ao fato de o planejamento ser cumprido extra institucionalmente, a proposta do Ifle representa um avanço, e não fere a legislação em vigor.

Quanto à regulamentação legal, não foram citadas aos docentes, mas precisam ser acrescentadas à discussão, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que cria a rede profissional e os Institutos Federais, assim como o Parecer CNE/CEB nº 18/2012⁷, ambos com poder normativo.

Quanto ao conceito de hora/aula e hora/atividade

É necessário cautela quanto à regulamentação interna dos Institutos Federais no que se refere à carga horária docente. Ao citar, por exemplo, a regulamentação de carga horária docente do Ifle, que estabelece que a carga horária máxima de trabalho docente em regência em sala de aula é de 16 horas, esta não pode ser ampliada de modo a transformar-se em 19 horas/aula, aumentando a carga horária do professor. Isso é vetado até mesmo pelo Parecer nº 18/2012 do Conselho Nacional de Educação:

Logo, para cumprimento do disposto no § 4º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008, não se pode fazer uma grande operação matemática para multiplicar as jornadas por minutos e depois distribuí-los por aulas, aumentando as aulas das jornadas de trabalho, mas apenas e tão somente destacar das jornadas previstas nas leis dos entes federados, 1/3 (um terço) de

7 Parecer que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008.

cada carga horária. Nesse sentido a lei não dá margem a outras interpretações (BRASIL, 2012, p. 19).

Desta maneira, não se pode transformar as 16 hora/aula em 19 horas de trabalho. A legislação prevê a equiparação entre 1 hora/aula e 1 hora de trabalho docente. Muitas vezes, a confusão se dá na perspectiva do conceito. Para o aluno, o conceito de hora/aula leva em conta o tempo em minutos, conforme entendimento do Parecer CNE/CEB nº 8/2004:

Não há qualquer problema que determinado sistema componha jornadas de trabalho de professores com duração da hora-aula em 60, 50 ou 45 minutos, desde que as escolas e a própria rede estejam organizadas para prestar aos estudantes a totalidade da carga horária a qual eles fazem jus (BRASIL, 2004, p. 19).

Portanto, do ponto de vista do aluno, sua carga horária curricular é contada em minutos. Do ponto de vista do professor, o conceito de hora/aula não toma o tempo exclusivamente como referência absoluta, e sim a aula, podendo ser esta de 60 ou de 50 minutos, de acordo com a prática da instituição de ensino. A hora/aula equivale à hora de trabalho. Assim, o tempo deve ser contado em minutos apenas para questões curriculares:

O Parecer citado até aqui, que é corretíssimo e continua atual, não disciplina a forma como os sistemas de ensino devem organizar as jornadas de trabalho de seus professores, mas apenas e tão somente qual é quantidade de tempo que garante aos estudantes os direitos que lhes são consagrados pela LDB. (BRASIL, 2012, p. 23).

Em outros termos, se o docente leciona 16 aulas de 50 minutos cada, para fins de carga horária de trabalho serão computadas 16 horas e não 13,3 horas.

O referido parecer critica a “aulificação” do saber praticada em muitas instituições de ensino, em que se contabiliza como tempo de aula apenas o momento da sala de aula, sem considerar o tempo de aula, algumas vezes de 50 minutos, ou seja, cada aula não é contabilizada como uma aula, mas como os minutos que serão somados. Assim, o professor que leciona cinco aulas de 50 minutos teria lecionado 250 minutos de aula, recebendo apenas por 4,1 hora e não por 5 horas. O processo educacional se organiza em torno de atividades de preparação didática para além desse tempo. Portanto, a força de trabalho do docente deve ser contabilizada não apenas nos momentos em sala de aula, como critica o Parecer. Além disso, outro Parecer sobre o conceito de hora/aula, Parecer CNE/CNES nº 261/2006, reforça a tese de que hora/aula e hora de trabalho efetivo não são sinônimos. Do ponto de vista do aluno, a carga horária deve ser contabilizada em hora relógio, do ponto de vista da jornada de trabalho do professor, o tempo de 50 minutos pode contabilizar minutos adicionais referentes à preparação e organização didática do mestre, conforme entendimento do Parecer abaixo:

É importante se ter consciência de que “hora” e “hora-aula” não são sinônimos. Hora é um segmento de tempo equivalente ao período de 60 (sessenta) minutos. Hora-aula é o mesmo que hora de atividade ou de trabalho escolar efetivo, sendo esse, portanto, um conceito estritamente acadêmico, ao contrário daquele, que é uma unidade de tempo. Deve-se salientar que, como já exposto em manifestação deste Conselho, “hora de atividades” e “hora de trabalho escolar efetivo” são conceitos importantes para sacramentar a noção de que aula não se resume apenas à preleção em sala. E mais, na hora escolar brasileira, tornou-se prática consagrada destinar-se, a cada hora, dez minutos aos chamados “intervalos”. Esse esquema de 50 + 10, em verdade, se enraíza no próprio racionalismo pedagógico, fazendo parte da atividade educativa.

Reafirme-se que a distinção entre hora e hora-aula não enseja conflito, embora ambas mensurem atividades distintas. A primeira refere-se à quantidade de trabalho a que o aluno deve se dedicar ao longo de seu curso para se titular, tendo-se o discente e seu processo de aprendizado como referências. A segunda é uma necessidade de natureza acadêmica, ou uma convenção trabalhista, sobre a maneira como se estrutura o trabalho docente, ou seja, tem como foco o professor em suas obrigações, especialmente quanto à jornada de trabalho, constituindo ainda base de cálculo para sua remuneração. Nesse sentido, hora-aula pode ser convencionada e pactuada, seja nos projetos de curso, seja nos acordos coletivos, conforme entendimento das partes envolvidas. Já hora é uma dimensão absoluta de tempo relacionado à carga de trabalho do aluno, manifestando uma quantificação do conteúdo a ser apreendido. (BRASIL, 2006, p. 23).

A partir do entendimento do Parecer CNE/CNES nº 261/2006 e do Parecer CNE/CEB nº 18/2012, não resta dúvida de que o conceito de hora/aula não pode ser usado como instrumento de incremento da carga de trabalho do professor, como recorrentemente ocorre.

Portarias de recomendações do Conselho Nacional de Educação que se somam à discussão

Ainda em relação ao Quadro 1 apresentado como normativa de trabalho, é preciso considerar os padrões mínimos de qualidade dispostos no Parecer CNE/CEB nº 08/2010. Defendemos que deve haver um plano de trabalho da instituição para melhoria destas condições, com metas e prazos, e não apenas um plano de trabalho do docente. O problema está apenas no professor ou estamos seguindo os padrões mínimos de qualidade, os quais estabelecem uma relação adequada professor-aluno, horário para planejamento, preparação e estudos, e condições mínimas de trabalho?

É preciso que a atribuição dada a cada docente nunca ultrapasse a 300 (trezentos) estudantes por professor, em regime de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais em regência de classe, respeitando os limites legais do Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que estabelece diretrizes para o plano de cargos e carreiras dos professores. Tal orientação, embora exista respaldo legal, não é cumprida pelo Ifle. Desta forma, se o docente leciona uma disciplina que tenha apenas 1 hora-aula semanal em cada

uma das 16 turmas, cada uma destas não pode ter mais do que 19 alunos, uma vez que 19 alunos multiplicados por 16 dará um total de 304 discentes, ultrapassando a determinação legal. Nesse caso, ou se reduz o número de alunos, ou o docente deverá ter uma carga horária menor em sala de aula e maior de planejamento.

Há professores nos Institutos Federais cujo trabalho está vinculado ao montante de quase 600 alunos. Considerando o tempo de 4 horas destinado às “Participação em reuniões, comissões e atendimento ao aluno”, e ainda, em uma situação hipotética, onde não ocorreram reuniões e comissões, o atendimento a cada aluno será de 30 segundos, o que é pedagogicamente inviável. Assim, a maior parte dos discentes acaba não sendo atendida e, mesmo assim, o tempo de 4 horas termina sendo esticado para uma carga horária muito maior.

Em face dessa situação cotidiana, surge uma indagação igualmente recorrente: por que não se contrata mais professores para estas áreas, considerando a necessidade e os aspectos previstos na LDB?

É necessário que a comissão de elaboração da minuta de carga horária docente, com o apoio de todos, seja direcionada também conforme prevê o Parecer CNE/CEB nº 9/2009.

Acima de tudo, os Institutos Federais precisam se adequar às exigências legais. O discurso da estrita legalidade não pode ser utilizado de maneira distorcida, de modo a sobrecarregar mais ainda o professor. O docente não pode permanecer refém do legalismo absoluto e direcionado. Seguramente, boa parte das normativas que se referem à jornada de trabalho dos Institutos Federais cita apenas as legislações que podem potencializar o aumento da carga horária docente, e é possível que boa parte das legislações citadas neste texto sequer sejam mencionada pelos Institutos Federais, o que cria um recorte tendencioso legalista, o qual pode fazer dos institutos instituições pautadas no “terrorismo legalista”. Torna-se necessário que as instituições dialoguem com os professores para que sejam mobilizadas para um trabalho que equilibre aspectos quantitativos e qualitativos.

A via do “legalismo precarizante” não é adequada, visto que foi mostrado neste texto que existem dispositivos legais que resguardam os docentes em relação a esses abusos. Nesse sentido, o trabalho docente não pode partir de uma lógica impositiva, baseado apenas nas letras frias da lei, até porque leis não tratam apenas de deveres, tratam também de direitos e limites legais.

Cabe lembrar que, dos Pareceres do Conselho Nacional de Educação citados neste texto, apenas o CNE/CEB nº 09/2009 e CNE/CEB nº 08/2010 não tiveram suas respectivas homologações localizadas, diferentemente dos demais, o que significa dizer que todos os demais pareceres tem poder normativo efetivo e deveriam estar sendo cumpridos.

Marcos legais da composição da carga horária para professores que lecionam para o magistério superior

Como foi mencionado anteriormente, como lecionamos também no Ensino Superior, nossas atividades estão relacionadas ainda à Portaria nº 475, de 26 de

agosto de 1987. A referida Portaria foi citada como argumento adicional, a fim de justificar a carga horária excessiva atribuída aos docentes dos Institutos Federais:

§ 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 gratificação 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, p. 3).

Há uma grande lacuna quanto à junção da legislação que rege a jornada de trabalho na Educação Superior e na Educação Básica, estando nesse limbo os docentes dos Institutos Federais. Com base nessa lacuna, legislações geralmente apresentadas pelos Institutos consideram seus docentes como professores da Educação Superior, de modo a criar obrigações, e não os consideram como tal quando se trata de garantir os direitos como professores do magistério superior. Quanto a isso, é necessário balancear ônus e bônus. Em outros termos, quando falamos em equilíbrio entre ônus e bônus, nos referimos ao fato de os professores dos Institutos Federais atuarem no Ensino Superior e terem responsabilidades para com este nível de ensino, embora não tenham os mesmos direitos que os profissionais do magistério superior, o que cria uma situação paradoxal: por que a lei garante o ônus, mas não garante o bônus da docência no Ensino Superior?

Um outro exemplo dessa falta de equilíbrio entre ônus e bônus está no fato de os docentes dos Institutos atuarem em cursos superiores de licenciatura e de tecnologia, mas ainda assim serem obrigados a assinar folha de ponto. Os docentes do magistério superior, conforme entendimento do Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995 (Art. 5º, § 7, alínea “e”) são dispensados desta tarefa. Por que então muitos institutos ainda obrigam os docentes a se valer desse instrumento, se existe regulamentação legal que os dispensa?

Considera-se o professor dos Institutos Federais – da carreira Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) – como professor do magistério superior no momento de atribuição do ônus e por que não também no recebimento dos bônus, e no reconhecimento dos direitos? Como resolver o impasse do Professor EBTT, uma vez que ele atua tanto na Educação Básica quanto no Magistério Superior?

Para buscar sanar essas contradições, poderia ser aclamado o princípio do direito intitulado *ratio summa*. Segundo o qual, é “o espírito de equidade que deve determinar a escolha da solução mais benigna, dentre as duas resultantes da interpretação estrita de determinada regra jurídica.” (JUSBRASIL, 2014).

Portanto, a interpretação das legislações deve sinalizar para uma solução que seja mais benigna, levando em conta os aspectos da legislação que trata a Educação Básica e Superior. Deste modo, é oportuno que toda legislação citada seja levada em consideração, e os Institutos convoquem os professores para discutir a regulamentação da carga horária docente de maneira democrática e que busque beneficiar a comunidade, sem que haja uma excessiva precarização do trabalho docente.

Considerações finais

Como os docentes de Institutos Federais atuam tanto na Educação Básica como na Educação de Nível Superior, acabam no limbo desses dois níveis de ensino. Assim, o uso que fazem da legislação é no sentido de direcionar o ônus destes dois níveis de ensino, com pouca consideração para o bônus ou direitos de ambos. Nos casos em que há indicações jurídicas diferentes para os dois níveis de ensino, não é considerado o espírito jurídico de equidade, o que produz perdas significativas para os docentes destas instituições. Nessas circunstâncias, parece que há uma confusão burocrática proposital do aparelho estatal, cujo objetivo é criar uma insegurança jurídica que enseje um discricionarismo, o qual, por sua vez, corrobora as políticas neoliberais a fim de sustentar a expansão da Rede tecnológica profissional às custas da precarização dos professores, o que chamamos de “ornitorrinco legalista”. Tal expressão diz respeito à “mistura” proposital das legislações de níveis de ensino diferentes com o propósito de “criar um corpo” argumentativo que beneficie a instituição e precarize o trabalho docente. Nesse contexto, não prevalece, para o docente dos Institutos Federais, a legislação destinada aos docentes de Ensino Médio e nem a legislação que regula o trabalho docente no Ensino Superior, prevalecendo, ao contrário, uma imbricação legalista que dá origem a esse “corpo” ornitorrinco.

Nota-se que existem determinações ligadas à carga horária de trabalho do docente que extrapola as determinações legais, ferindo os direitos conquistados historicamente pelos professores. Esse fato ocorre, muitas vezes, de forma muito sutil, camuflado na confusão de conceitos e interpretações das leis, resoluções e pareceres jurídicos, assim como em conceitos não muito claros para os envolvidos.

Acreditamos que o problema do excesso de trabalho atribuído ao professor é menos um problema que perpassa as regulamentações jurídicas, estando mais ligado às práticas cotidianas estabelecidas – muitas vezes equivocadamente – pelas comissões de cada um dos Institutos Federais brasileiros, esses, em grande parte, responsáveis pela criação do “ornitorrinco legalista”.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BODART, Cristiano das Neves. Movimentos Sociais, Partidos Políticos e Ações Coletivas: entrevista ao professor e pesquisador Dr. Nildo Viana. **Café com Sociologia**, Espírito Santo, v. 3, n. 3, p. 230-247, 2014. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/395>>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- BRAGA, Ruy. Precariado e sindicalismo no Brasil contemporâneo: Um olhar a partir da indústria do *call center*. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 103, p. 25-52, 2014.
- BRASIL. **Decreto 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**, Seção 1, 27/02/1942.
- _____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional,

- Científica e Tecnológica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30/12/2008. Brasília, 2008.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23/12/1996. Brasília, 1996.
- _____. Lei nº 8.112, de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, 10/04/1991. Brasília, 1991.
- _____. 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**, 17/07/2008. Brasília, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 8/2004. Consulta sobre duração de hora-aula. **Diário Oficial da União**, 21/5/2004, Seção 1, p. 10. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB08.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CNES nº 261/2006**. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências. Brasília, 1987. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces261_06.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 9/2009**.
- _____. Ministério da Educação. **Normatiza portaria Nº 475**. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=691&Itemid=>>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 18/2012. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012. **Diário Oficial da União** de 01/08/2012. Brasília, 2012. Trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 02/4/2009. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11795&Itemid=>>. Acesso em Nov. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 08/2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. **Diário Oficial da União**, 05/05/2010 Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5368&Itemid=>>. Acesso em Nov. 2012.
- _____. 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**, 11/08/1995. Brasília, 1995.
- _____. Ministério da Educação / Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento base. Brasília, DF, 2007.
- CIAVATTA, Maria. Universidades Tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, J. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 159-174.
- CHAGAS, Eduardo F. O método Dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, VII. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6520_Chagas_Eduardo>.

pdf>. Acesso em: 2 jan. 2015.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

FILGUEIRAS, Luiz; TOMÉ, Henrique. A desestruturação da carreira docente. **O Olho da História**, Salvador, n. 18, p. 1-26, jul. 2012. Disponível em: <<http://oolhodahistoria.org/n18/artigos/filgueiras.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FURTADO, Celso. **Análise do "modelo" brasileiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e crítica**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13175>>. Acesso em: 10 nov. 2015

OTRANTO, Celia Regina.; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. Educação profissional do Brasil império à reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, V, 9 e 12 de novembro, Goiânia, 2006. **Anais...** Vitória, ES: SBHE. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/873.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

PINASSI, Maria Orlanda. O lulismo, os movimentos sociais no Brasil e o lugar social da política. **Lutas Sociais**, Maringá, n. 25-26, p. 105-120, 2011.

SANTOS, Ana Carla de Souza Gomes dos; MENEZES, Thiago de Paiva; HORA, Henrique Rego Monteiro da. Análise do perfil de aluno e egresso de cursos técnicos por meio de data mining: estudo de caso no Instituto Federal Fluminense. **Tear**, Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 3, n. 1, p. 1-24, 2014.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados., 2008.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TROJAN, Rose Meri; SIPRAKI, Robson. Um estudo dos questionários da pesquisa Talis (OCDE): perspectivas para estudos comparados. In: CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, V, Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional, Facultad de Medicina, Buenos Aires, 24 al 26 de junio de 2015. **Anais...** Buenos Aires, 2015. Disponível em: <<http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab146.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

VIAMONTE, Perola Fatima Valente Simpson. Ensino Profissionalizante e Ensino Médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, 2012.

Recebido em 09/02/2015

Aceito em 11/11/2015