



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**JOSÉ VALDIR DAMASCENA ARAUJO**

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - IFMA**

**Brasília-DF  
Setembro/2011**

**JOSÉ VALDIR DAMASCENA ARAUJO**

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - IFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação – FE, da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Olgamir Francisco de Carvalho

**Brasília-DF  
Setembro/2011**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 993321.

Araujo, José Valdir Damascena.  
A663p A precarização do trabalho docente no Instituto Federal  
de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA  
/ José Valdir Damascena Araujo. -- 2011.  
xiii, 122 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2011.  
Inclui bibliografia.  
Orientação: Olgamir Francisco de Carvalho.

1. Educação e estado. 2. Professores. 3. Ensino profissional  
I. Carvalho, Olgamir Francisco de. II. Título.

CDU 371.124

**JOSÉ VALDIR DAMASCENA ARAUJO**

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - IFMA**

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Olgamir Francisco de Carvalho

Universidade de Brasília - UnB

Orientadora

---

Prof. Dr. Remi Castioni

Universidade de Brasília – UnB

Membro Interno

---

Prof. Dr. Moisés Villamil Balestro

CEPACC/UnB

Membro Interno

---

Prof. Dr. Bernardo Kipnis

Universidade de Brasília – UnB

Membro Suplente

**Brasília-DF**  
**Setembro/2011**

A Deus.  
À memória de Diomédio Ferreira Damascena,  
meu pai.  
À Caetana Damascena Araujo, minha mãe.  
A Davi, meu querido filho.  
À Rosimar, minha namorada, a quem muito  
devo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha existência e por me propiciar o ingresso e a conclusão de curso em nível de mestrado num país onde a imensa maioria sequer conclui o Ensino Fundamental. Há bem pouco tempo a realização desse sonho parecia inimaginável.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Olgamir Francisco de Carvalho, pelo carinho, dedicação e paciência que demonstrou em todos os momentos dessa jornada. O seu conhecimento e rigor científico são exemplos a serem seguidos por todos.

Aos Professores Remi Castioni e Moisés Villamil Balestro, por terem aceitado o convite de participar da banca e também terem contribuído com este trabalho.

Ao Professor Bernardo Kipnis, por se prontificar em avaliar o trabalho como membro suplente da Comissão Examinadora.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que contribuíram significativamente nesse percurso formativo.

Ao IFMA-Campus Codó, pelo apoio e pela disponibilidade das informações.

Aos meus colegas do curso, pelo companheirismo, estímulo e partilha de conhecimentos.

Aos professores do IFMA-Campus Codó, pela contribuição e participação neste estudo, principalmente no que tange ao processo de coleta de dados.

À Rosimar, minha namorada, pela compreensão e estímulo em todos os momentos que me dediquei à realização deste trabalho.

Aos companheiros e amigos do SINASEFE Codó, por também colaborarem com a realização deste estudo.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para tornar possível a realização da presente pesquisa.

*“A liberdade não pode sobreviver onde o cidadão indigente está disposto a vendê-la por “um prato de lentilhas”, e um outro disponha da riqueza suficiente para comprá-la a seu bel-prazer”.*

*(Atílio Borón)*

## RESUMO

Este trabalho localiza-se dentro do debate das Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista que a discussão está relacionada com a precarização do trabalho docente no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, fenômeno que passou a se notabilizar a partir das mudanças recentes impulsionadas pela reestruturação produtiva. Nessa perspectiva, o estudo tem por objetivo analisar como a precarização do trabalho docente se manifesta no IFMA – Campus Codó. Para tanto, o referencial teórico estudado discutiu sobre o tema “trabalho: da autonomia à precarização”, fazendo uma abordagem acerca da trajetória do trabalho no âmbito geral, partindo desde sua essência (utilização da força de trabalho para a produção de valor de uso), perpassando por sua apropriação pelo capital (utilização da força de trabalho como valor de troca) até chegar à precarização. Discutiu-se, ainda, à luz da literatura, sobre o trabalho docente sob as condições impostas pela lógica da acumulação flexível, procurando apreender a natureza do trabalho docente, bem como as implicações das reformas administrativas e educacionais do Estado brasileiro sobre o trabalho dos professores, além das formas de precarização do trabalho a que se submetem tais profissionais. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de campo em nível exploratório, que foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa. O levantamento dos dados se deu por meio de análise documental e de aplicação de questionários, com questões fechadas e abertas, junto aos professores. No tocante ao estudo empírico, discutiu-se sobre a trajetória histórica da precarização do trabalho no IFMA-Campus Codó, a partir de aspectos relacionados às formas de contratação de professores, à rotatividade e às condições remuneratórias, bem como sobre o atual contexto da precarização do trabalho docente na sobredita instituição, segundo a visão dos professores. Os resultados mostraram que os professores se submetem a condições precarizadas de trabalho, tanto no que tange à ausência ou redução de direitos e garantias de trabalho, como no que se refere à qualidade no exercício de suas atividades. Tal constatação suscita a necessidade de aprofundamento dos estudos visando não apenas aumentar os conhecimentos sobre o fenômeno, mas, principalmente, apontar novos caminhos no sentido de superar tal realidade.

**Palavras-chave:** Trabalho. Reestruturação Produtiva. Precarização do Trabalho. Educação. Trabalho Docente. IFMA-Campus Codó.



## ABSTRACT

This work is situated within the debate of Public Policy and Management of Professional and Technological education considering that the proposed discussion is related to the precarization at teaching work in the context of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão – IFMA, phenomenon which went on to be notable since the recent changes driven by productive restructuring. From this perspective, the study aims to analyze how the precarization at teaching work manifests itself in the IFMA–Codó Campus. For this, the studied theoretical frame of reference discussed the theme of “work: from autonomy to precarization”, making an approach on the trajectory of work in general ambit, starting from its essence (use of labour force for the production of use value), running through their appropriation by capital (use of the labour force as exchange value) until it gets to the precarization. It was discussed also, in the light of literature, on the teaching work under the conditions imposed by the logic of flexible accumulation, trying to grasp the nature of teaching work, as well as the implications of administrative and educational reforms of the Brazilian State on the work of teachers and also the ways of precarization at work that undergo such professionals. In methodological terms, it is a field research in exploratory level that was developed based on qualitative approach. Data collection was done through document analysis and questionnaires, with closed and open questions, with the teachers. Regarding empirical study, it was discussed on the historical trajectory of precarization at work in the IFMA–Codó Campus, from aspects related to the forms of hiring teachers, staff turnover and remuneration conditions, as well as on the current context of precarization at teaching work in the aforesaid institution, according the view of the teachers. The results showed that teachers undergo precarious conditions of work, both in terms of the absence or reduction of rights and guarantees of work and when it refers to quality in the practice of their activities. Such verification raises the need of deeper studies aiming not only to increase knowledge about the phenomenon, but mainly point to new ways to overcome this reality.

**Keywords:** Work. Productive Restructuring. Precarization at Work. Education. Teaching Work. IFMA-Codó Campus.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 01</b>	– Reforma gerencial do Estado brasileiro.....	41
<b>Ilustração 02</b>	– Ensino médio segundo a Lei 5.692/71.....	46
<b>Ilustração 03</b>	– A estrutura do ensino médio e profissional.....	48
<b>Ilustração 04</b>	– Quadro de Função do IFMA-Campus Codó.....	61
<b>Ilustração 05</b>	– Cursos oferecidos e alunos matriculados no IFMA-Campus Codó.....	61
<b>Ilustração 06</b>	– Força de trabalho do IFMA-Campus Codó.....	62
<b>Ilustração 07</b>	– Formas de ingressos de professores no IFMA – Campus Codó .....	66
<b>Ilustração 08</b>	– Modalidades de saída de professores do IFMA-Campus Codó.....	68
<b>Ilustração 09</b>	– Gráfico sobre a rotatividade de professores no IFMA-Campus Codó.	69
<b>Ilustração 10</b>	– Gráfico sobre a relação entre professores efetivos e professores temporários.....	70
<b>Ilustração 11</b>	– Quantitativo de professores no período de 2006 a 2011.....	72
<b>Ilustração 12</b>	– Relação entre a remuneração dos professores e o salário mínimo no período de junho/1998 a mar/2011.....	75
<b>Ilustração 13</b>	– Valores atuais da remuneração dos professores 40 horas.....	78
<b>Ilustração 14</b>	– Comparação entre o salário inicial do Professor e do Técnico-Administrativo em Educação.....	79
<b>Ilustração 15</b>	– Vinculação funcional e regime de trabalho dos professores.....	83
<b>Ilustração 16</b>	– Formação acadêmica dos professores .....	83
<b>Ilustração 17</b>	– Área de atuação dos professores .....	85
<b>Ilustração 18</b>	– Carga horária de trabalho em sala de aula .....	87
<b>Ilustração 19</b>	– Gráfico sobre o desenvolvimento de pesquisa e extensão.....	90
<b>Ilustração 20</b>	– Gráfico sobre publicações realizadas nos últimos 24 meses .....	91
<b>Ilustração 21</b>	– Número de turmas que assumem os professores .....	93
<b>Ilustração 22</b>	– Panorama do IFMA-Campus Codó: o antes e o agora .....	95
<b>Ilustração 23</b>	– Gráfico sobre os turnos de trabalho dos professores .....	96
<b>Ilustração 24</b>	– Gráfico sobre os professores que exercem jornada de trabalho extraescolar.....	98
<b>Ilustração 25</b>	– Gráfico sobre acumulação de cargos/empregos.....	99
<b>Ilustração 26</b>	– Gráfico sobre a participação em organização coletiva da categoria....	104

## LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

- ANDES-SN** – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- BIRD** – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CGU** – Controladoria Geral da União
- CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DIEESE** – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
- EAF** – Escola Agrotécnica Federal
- EP&T** – Educação Profissional e Tecnológica
- FGTS** – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- GEDBT** – Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
- IFFMA** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARE** – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
- ONG** – Organização Não Governamental
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PEC** – Proposta de Emenda à Constituição
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- RT** – Retribuição por Titulação
- SINASEFE** – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
	1.1 Definição e Delineamento do Problema de Pesquisa .....	16
	1.2 Objetivos .....	18
<b>2</b>	<b>TRABALHO: DA AUTONOMIA À PRECARIZAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
	2.1 A Essência Humana do Trabalho .....	19
	2.2 As Nuances nas Relações de Trabalho na Sociedade Capitalista.....	22
	2.3 A Precarização do Trabalho no Contexto do Neoliberalismo Globalizado e da Reestruturação Produtiva .....	27
<b>3</b>	<b>O TRABALHO DOCENTE SOB AS CONDIÇÕES IMPOSTAS PELA LÓGICA DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL .....</b>	<b>34</b>
	3.1 Natureza do Trabalho Docente .....	34
	3.2 A Reforma Administrativa do Estado Brasileiro e suas Implicações sobre o Trabalho Docente .....	37
	3.3 Reformas Educacionais e suas Implicações no Trabalho dos Professores....	43
	3.4 A Precarização do Trabalho Docente .....	50
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA .....</b>	<b>54</b>
	4.1 População e Amostra.....	56
	4.2 Instrumentos de Coleta de Dados.....	57
	4.3 Análise de Dados.....	59
	4.4 Caracterização do Campo Empírico.....	59
	4.4.1 Estrutura organizacional .....	60
	4.4.2 Cursos oferecidos e corpo discente.....	61
	4.4.3 Força de trabalho.....	62

<b>5 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO IFMA – CAMPUS CODÓ .....</b>	<b>63</b>
<b>5.1 Formas de Ingresso e Rotatividade dos Professores.....</b>	<b>63</b>
<b>5.2 O Percurso da Remuneração dos Professores no período de junho/98 a março/2011.....</b>	<b>73</b>
5.2.1 Relação entre a remuneração dos professores e o salário mínimo.....	73
5.2.2 Contexto atual da remuneração dos professores.....	77
<b>5.3 Perfil dos Professores do IFMA-Campus Codó.....</b>	<b>82</b>
<b>6 O ATUAL CONTEXTO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO IFMA-CAMPUS CODÓ A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....</b>	<b>86</b>
<b>6.1 A Carga Horária Dedicada ao Ensino e Atividades de Pesquisa e Extensão.....</b>	<b>87</b>
<b>6.2 Tamanho das Turmas e Número de Alunos Assumidos pelos Professores...</b>	<b>92</b>
<b>6.3 Jornada de Trabalho Extraescolar e Acumulação de Cargos .....</b>	<b>97</b>
<b>6.4 Condições de Formação/Qualificação.....</b>	<b>100</b>
<b>6.5 Problemas de Saúde dos Profissionais Docentes.....</b>	<b>102</b>
<b>6.6 Organização Coletiva dos Professores .....</b>	<b>103</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES .....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A expansão do capitalismo é marcada pelas graves contradições que o acompanham, desde sua gênese. Na medida em que é propiciado o crescimento econômico também se aprofundam as desigualdades sociais. Aumenta-se a capacidade produtiva em detrimento da diminuição dos postos de trabalho. Até mesmo aqueles que permanecem inseridos no mundo do trabalho são submetidos a condições de trabalho precarizadas.

As primeiras práticas capitalistas foram estabelecidas com o advento e introdução da maquinaria no processo produtivo, iniciando a ruptura da unidade entre concepção e execução do trabalho. Até então o comércio de serviços era tímido ou inexistente e a produção de bens era, basicamente, artesanal. O aparato produtivo pertencia ao próprio artesão que confeccionava e vendia sua produção e se apropriava de todo o ganho resultante de seu trabalho.

A organização da produção baseada nos princípios fabris de automação e divisão do trabalho submeteu o processo produtivo à coordenação e ao financiamento de uma incipiente classe empresarial que se apropriou dos meios de produção e transformou o artesão em proletário<sup>1</sup> mediante a compra de sua força de trabalho. Essas novas formas de organização de trabalho embora iniciadas no final do século XVIII se desenvolvem e se fortalecem por todo o século XIX.

O século XX, por sua vez, foi marcado pela profunda intensidade do desenvolvimento tecnológico e organizacional do sistema produtivo capitalista. Do ponto de vista organizacional destacou-se o modelo taylorista/fordista de produção, baseado principalmente na administração científica do trabalho e na linha de produção em massa. Tal modelo impulsionou fortemente a produção industrial, sobretudo até o início da década de 70, quando entrou em declínio.

As crises do petróleo de 1973 e 1979, a introdução de novas tecnologias, que aceleraram a velocidade da informação e da comunicação, o desenvolvimento da automação e dos sistemas computacionais, entre outros, impulsionaram o surgimento de novos modelos produtivos, destacando-se, nesse cenário, o modelo toyotista<sup>2</sup> originário do Japão.

Esse novo paradigma capitalista possui como principais características o predomínio do capital financeiro, o estado minimalista, a desregulamentação do mercado de trabalho, a

---

<sup>1</sup> Trabalhador que não tem controle do processo de trabalho que realiza (MARTÍNEZ, 2003, p. 80).

<sup>2</sup> Sua origem remonta à experiência pioneira de Ohno, engenheiro da Toyota, empresa japonesa, que nos anos 50, introduziu conceitos, interpretados ora como rompimento, ora como renovação e re-significação do taylorismo-fordismo (FIDALGO & MACHADO, 2000, p. 211).

reorganização do trabalho em função do desenvolvimento de novas tecnologias comunicacionais e informacionais, a flexibilização e precarização do trabalho, o predomínio do individualismo e da competição exacerbada entre os trabalhadores, sobretudo, devido à diminuição cada vez mais visível dos postos de trabalho.

Diante desse contexto de mudanças imperativas que imprimem novas formas de gestão e organização do trabalho, faz-se necessário um olhar mais aprofundado para as condições de precarização do trabalho, às quais se submetem os trabalhadores em geral e em particular os trabalhadores da educação.

Essa dinâmica de alterações nos processos de gestão e organização do trabalho podem ser evidenciados por teóricos como Braverman (1987), Antunes (2007, 2008a, 2008b), Castel (1998) Chesnais (1998), Thébaud-Mony e Druck (2007), Dall Rosso (2008), Pochmann (2002), Teixeira (org., 1998), entre outros. No campo relacionado à educação e trabalho, destacam-se as reflexões emanadas de autores como Carvalho (2003), Frigotto (2001, 2008a, 2008b), Kuenzer (2005), Kuenzer e Caldas (2008), Oliveira (2004), Miranda (2006, 2009) entre outros.

Esse processo de mudanças sociais, em especial no mundo do trabalho, também alcançou o ambiente escolar. Nesse sentido, os trabalhadores da educação tal como os demais trabalhadores vêm sofrendo transformações significativas em suas condições objetivas de trabalho.

Em face do quadro geral de mudanças ocorridas nos processos de trabalho surge a necessidade de pesquisar sobre a precarização do trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Codó (IFMA-Campus Codó), haja vista, tratar-se de uma instituição pública de ensino, formadora de profissionais para o mundo do trabalho, que iniciou suas atividades pedagógicas e administrativas na década de 90, em pleno movimento das transformações.

Ressalta-se que o IFMA-Campus Codó até o final de 2008 era denominado de Escola Agrotécnica Federal de Codó-MA quando então passou a integrar essa nova institucionalidade (IFMA-Campus Codó), mediante sua integração ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e às Escolas Agrotécnicas Federais de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras (BRASIL, 2008).

As nuances vivenciadas pelo pesquisador durante a trajetória do IFMA-Campus Codó, desde quando Escola Agrotécnica, no tocante à movimentação de pessoal, condições de trabalho e garantias trabalhistas às quais vêm se submetendo os trabalhadores, bem como sua experiência no exercício de algumas funções na referida instituição como Diretor do

Departamento de Administração e Planejamento e Coordenador-Geral de Recursos Humanos e, ainda, como dirigente sindical do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Profissional e Tecnológica – SINASEFE, Seção Sindical de Codó, motivaram a escolha do tema precarização do trabalho docente para fins de investigação.

Acredita-se que a pesquisa realizada no âmbito do IFMA-Campus Codó sobre a referida temática pode contribuir significativamente, não só para a unidade pesquisada, mas, sobretudo, para a ciência e também para a sociedade em geral, haja vista explicitar como a precarização do trabalho docente se manifesta na escola e, assim, propiciar aos gestores e formuladores de políticas públicas a possibilidade de encontrar capinhos para a superação de tal realidade.

### **1.1 Definição e Delimitação do Problema de Pesquisa**

O final do século XX e início do século XXI foi marcado por profundas mudanças, tanto no campo econômico como no plano social, ético-político, cultural, trabalhista, entre outros. A classe trabalhadora que sempre teve um histórico de luta pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre passa a lutar pela manutenção do emprego, mesmo sujeita à perda de direitos duramente conquistados. (FRIGOTTO, 1998a).

Segundo Carvalho (2003, p. 24):

Desde o final da década de 70, está em curso nos países de economia avançada, especialmente em indústria de caráter mundial, um novo plano de racionalização, buscando novas formas de organização do trabalho, por intermédio da redução da divisão do trabalho e de outras formas de auto-organização do trabalho.

Esse processo de reorganização das formas e forças produtivas se iniciou nos países em desenvolvimento, como o Brasil, na década de 90, ganhando maior impulso, principalmente, na década seguinte. Uma característica peculiar vivenciada nesse novo contexto é a precarização do trabalho. Precarização compreendida como um processo central decorrente das novas exigências tecnológicas e econômicas do capitalismo (CASTEL, 1998).

Para Kuenzer (2005), a precarização esconde-se sob a aparente reconstituição da unidade de trabalho idealizada para enfrentar os limites da divisão técnica, “exatamente porque a finalidade das novas formas de organização, ao aumentar as possibilidades de produção ampliada do capital, não supera, mas aprofunda, a divisão entre capital e trabalho” (p. 80-81).



Fidalgo e Machado (2000, p. 344) conceituam o trabalho precário como aquele “exercido em condições caracterizadas pela ausência de dispositivos institucionais de garantias de certos direitos historicamente constituídos, como parte do estatuto de cidadania dos trabalhadores”. Essa condição, segundo eles, é favorecida pela nova correlação de forças entre capital e trabalho, pela debilidade sindical, pelo desemprego crescente e pela abertura das economias nacionais.

Para eles a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho é acompanhada de um alto nível de insegurança que se manifesta em diferentes níveis, tais como: insegurança no mercado de trabalho, insegurança do emprego, insegurança na renda, insegurança na contratação do trabalho e insegurança na representação do trabalho (idem).

O termo precarização do trabalho na perspectiva supramencionada remete à idéia de emprego precário, aquele desprovido de direitos sociais e marcado pela instabilidade, baixos salários, ausência de representatividade e até de expectativas de emprego. Na presente pesquisa, no entanto, o foco conceitual que se assume está consubstanciado no que apregoa Thébaud-Money e Druck (2007). Para as autoras o debate acerca da precarização do trabalho no Brasil

[...] refere-se fundamentalmente aos resultados e impactos da flexibilização, cujas noções que marcam as análises são a fragmentação, a segmentação dos trabalhadores, a heterogeneidade, a fragilização e crise dos sindicatos, e a mais importante delas, a idéia de perda – de direitos de todo tipo – e da degradação das condições de saúde e de trabalho. Noções que dão conteúdo à idéia de precarização, considerada como implicação mais forte da flexibilização. (THÉBAUD-MONY; DRUCK, 2007, p. 30).

No tocante à flexibilização do trabalho, autores como Chesnais (1998), Castel (1998) e Pochmann (1999) apontam para existência de duas formas: uma está relacionada à polivalência, a disponibilidade para atender as flutuações da demanda que exige um trabalhador rápido, ágil e multifuncional. Esta é denominada de flexibilização interna ou qualitativa.

A outra forma, denominada de flexibilização externa ou quantitativa, está associada à flexibilidade dos salários, precarização dos empregos, liberdade para demitir, flexibilidade da jornada de trabalho, entre outros. Em ambas as formas de flexibilização há um “processo de *‘desequilíbrio dos estáveis’*, de *‘instalação da precariedade’*, de constituição de um déficit de lugares na estrutura social” (THÉBAUD-MONY; DRUCK, 2007, p.32).

Prosseguindo o diálogo, as autoras sobreditas afirmam categoricamente que tal “processo de precarização ocorre em todos os campos do emprego, inclusive daquele

estabilizado, inserindo-se no núcleo mais organizado do mercado de trabalho e, assim, tornando-se parte da dinâmica do capitalismo” (idem, p. 32). Olhando por esse prisma, pode-se considerar que assim como os trabalhadores em geral, também os trabalhadores da educação, em particular os professores, submetem-se a condições precarizadas de trabalho.

Nesse diapasão, coloca-se como norteador da presente investigação o seguinte problema de pesquisa: como se manifesta a precarização do trabalho docente no IFMA-Campus Codó?

A partir da conceituação assumida e do problema acima, procura-se examinar a precarização do trabalho no IFMA-Campus Codó tomando-se como áreas norteadoras: as relações empregatícias e salariais, a carga horária de trabalho em sala de aula e outras atividades desenvolvidas pelos docentes na escola, o número de turmas e quantidade de alunos assumidos pelos professores e os turnos de trabalho, a jornada extraescolar e a acumulação de cargos, a condições de formação/qualificação, os problemas de saúde do profissional docente e a organização coletiva dos professores.

## **1.2 Objetivos**

O presente estudo tem como objetivo geral analisar como a precarização do trabalho docente se manifesta no IFMA – Campus Codó. Para tanto foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Detectar como a precarização do trabalho docente se manifesta no IFMA-Campus Codó ao longo de sua trajetória histórica;
- Delinear o perfil dos professores do IFMA-Campus Codó
- Identificar, na percepção dos professores, como se manifesta a precarização do trabalho docente no IFMA-Campus Codó;

## **2 TRABALHO: DA AUTONOMIA À PRECARIZAÇÃO**

A abordagem inerente a este capítulo refere-se a questões fundamentais para fins de compreensão do tema trabalho ao longo de sua trajetória histórica. Para tanto a estruturação da discussão divide-se em três partes. Em primeiro lugar, discute-se a essência humana do trabalho e sua apropriação pelo capital. Em seguida, aborda-se sobre as nuances das relações de trabalho na sociedade capitalista. A terceira e última parte do capítulo, refere-se à precarização do trabalho no contexto do neoliberalismo globalizado e da reestruturação produtiva.

### **2.1 A Essência Humana do Trabalho e sua Apropriação pelo Capital**

Uma das categorias conceituais mais abrangentes no sentido de definir a espécie humana como animal racional, político e social, é o trabalho. Na concepção de Braverman (1974, p. 50), embora todas as formas de vida apropriem-se, em seu meio ambiente, de produtos naturais na busca da sobrevivência, somente o trabalho compreendido como atividade humana consegue alterar o “estado natural desses materiais para melhorar sua utilidade”.

O trabalho, portanto, não deve ser concebido como atividade meramente instintiva, adaptável ao meio, igual àquelas praticadas por certos animais, mas como ação racionalmente planejada, consciente e proposital. Marx (1994, p. 202), ao referir-se à capacidade de criação desempenhada por certos animais, assinala: “o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade”. Assim, no fim do processo de trabalho aparece um resultado que foi previamente idealizado e planejado.

Nessa perspectiva, Braverman (1987, p. 52) acrescenta que “o trabalho, como atividade proposital, orientado pela inteligência é produto da espécie humana. Mas esta, por sua vez, é produto especial desta forma de trabalho”. Com efeito, na medida em que o indivíduo age por meio do trabalho conseguindo transformar a natureza, também se submete a transformações.

Para Cavaignac (2004, p. 11) o “ser social nasce e se desenvolve a partir do trabalho, atividade humana a partir da qual o homem produz os seus meios de vida e modifica as condições de sua existência, criando e transformando a si mesmo”. Nesse sentido, pode-se afirmar que a especificidade humana é permeada pelo trabalho em toda sua existência.

Antunes (2008a, p.13) nos ensina que

Na longa história da atividade humana, em sua interessante luta pela sobrevivência, pela conquista da dignidade, humanidade e felicidade social, o mundo do trabalho tem sido vital. Sendo uma realização essencialmente humana, foi no trabalho que os indivíduos, homens e mulheres, distinguiram-se das formas de vida dos animais.

Nesse contexto, o trabalho configura-se como elemento significativo para a essência humana, pois além da dimensão objetiva material que propicia as condições de sobrevivência do indivíduo, tem o aspecto subjetivo que lhes favorece a conquista da dignidade e da felicidade. Acrescentando o presente raciocínio vale destacar o que afirma Frigotto (2001, p. 74):

O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana.

Na visão de Manfredi (2002) o trabalho, desde os tempos mais remotos da história das civilizações humanas, é uma atividade social central que visa garantir a sobrevivência de homens e mulheres, bem como a organização e o funcionamento das sociedades. Nessa perspectiva, menciona a autora:

[...] a noção de trabalho e as diferentes formas concretas de sua efetivação são históricas, isto é, vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da produção e distribuição de riqueza e poder (MANFREDI, 2002, p.34).

A historicidade do trabalho segundo as diferentes variações impostas pela organização da produção e distribuição de riqueza e poder, na forma propugnada pela autora supracitada, evidencia uma trajetória de alterações quanto às formas de organização da produção, a princípio prevalecia o modo de produção comunal, atualmente conhecido como “[...]‘comunismo primitivo’. Não havia classes. Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse próprio processo” (SAVIANI, 1999, p. 152).

A fixação do homem na terra, “que então era o seu principal meio de produção” (idem, p. 152), dá origem à propriedade privada e conseqüentemente à sociedade classista. Na maioria das “sociedades agrícolas, também designadas como pré-industriais, predomina uma

‘economia de subsistência’[...]. O trabalho nessas sociedades, embora árduo, é indissociável de seus fins e da vida social em seu conjunto” (MANFREDI, 2002, p. 36-37).

Na abordagem de Manfredi (2002), a transformação do trabalho de subsistência em meios de produção para troca junto aos mercados marca profundamente a sociedade. Há prioridade na produção de bens materiais para troca, em detrimento dos bens de uso. “Nesse momento histórico ocorre um processo de metamorfose do mundo do trabalho, que, de autônomo e independente, passa a ser assalariado, dependente e sob o controle do capital” (idem, p.38). Assim, inicia-se o processo de consolidação das relações sociais capitalistas e, de certo modo, a apropriação e controle da força de trabalho pelo capital.

Tais relações sociais capitalistas nos últimos três séculos vêm exercendo domínio sobre as condições e relações de trabalho. Esse modo de produção social da existência humana se caracteriza pela emergência da acumulação de capital, pelo surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção e foi estruturado para contrapor o feudalismo (FRIGOTTO, 2001).

Dessa forma, o trabalho que era uma finalidade central do ser social transforma-se em meio de subsistência. “A força de trabalho torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital” (ANTUNES, 2008a, p. 14). Na concepção de Braverman (1987, p.58), tal força de trabalho humana se distingue, não apenas pela capacidade de produzir excedentes, mas por

[...] seu caráter inteligente e proposital, que lhe dá infinita adaptabilidade e que produz as condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade, de modo que seu produto excedente pode ser continuamente ampliado. Do ponto de vista capitalista, essa potencialidade multilateral dos seres humanos é a base sobre a qual efetua-se a ampliação do seu capital. Ele, portanto, empreende todos os meios de aumentar a produção da força de trabalho que comprou quando a põe em ação. Os meios que ele utiliza podem variar desde o obrigar o trabalhador a jornada mais longa possível, como era comum nos inícios do capitalismo, até a utilização dos mais produtivos instrumentos de trabalho e a maior intensidade deste. Seja como for, sempre com vistas a produzir a partir do potencial inerente à força de trabalho o mais valioso efeito do trabalho, porque é isto que lhe renderá o maior excedente e assim o maior lucro.

Com essas palavras Braverman bem sintetiza a importância da força de trabalho humano na consecução dos interesses capitalistas, quais sejam: produzir maior excedente, ampliar os lucros e conseqüentemente acumular mais riquezas, embora isto implique, para o trabalhador, em diminuição de salários, em elevação de jornada de trabalho, em intensificação do trabalho, entre outros.

Esse processo de apropriação da força de trabalho pelo capital coincide com o capitalismo industrial, quando há a concentração empregatícia de um grande número de trabalhadores por um único capitalista. “No início, o capitalista utiliza o trabalho tal como lhe vem das formas anteriores de produção, executando os processos de trabalho tal qual eram executados antes” (BRAVERMAN, p. 61). Segundo o mencionado autor

Os trabalhadores já estão adestrados nas artes tradicionais da indústria anteriormente praticada na produção feudal e no artesanato das guildas. Fiandeiros, tecelões, vidreiros, oleiros, ferreiros, latoeiros, serralheiros, marceneiros, moleiros, padeiros e outros continuam a exercer no emprego do capitalista os ofícios produtivos que executavam como diaristas nas guildas e como artesões independentes. Essas primeiras oficinas eram simplesmente aglomerações de pequenas unidades de produção, refletido pouca mudança quanto aos métodos tradicionais, de modo que o trabalho permanecia sob o imediato controle dos produtores, nos quais estavam encarnados o conhecimento tradicional e as perícias de seus ofícios (idem, p. 61).

A complexidade do trabalho e a perda de autonomia do trabalhador foram se ampliando gradativamente na medida em que as indústrias capitalistas foram aumentando tanto em quantidade como em variedade. Também foram crescendo o poder de dominação e exploração do capitalista em relação ao empregado, tudo respaldado no predomínio do “contrato livre” entre comprador e vendedor (BRAVERMAN, 1987), pois é comum no capitalismo a ideologia da igualdade, considerando que o trabalhador quando vende sua força de trabalho o faz por livre escolha.

## **2.2 As Nuances nas Relações de Trabalho na Sociedade Capitalista**

Foram muitas as nuances ocorridas na relação entre capitalista (detentores do capital) e trabalhadores (que vendem sua força de trabalho) desde o surgimento da sociedade capitalista. Dal Rosso (2008, p. 26) ao discorrer sobre as ondas de intensificação do trabalho, uma das causas que implicam em precarização do trabalho, afirma ser “possível distinguir três ondas de intensificação no período compreendido entre a Revolução Industrial e a Revolução Tecnológica atual”.

A primeira onda consiste na própria Revolução Industrial, compreendida como um momento histórico onde as exigências quanto aos resultados do trabalho são bastante acentuadas.

A Revolução industrial representa a combinação de mudanças tecnológicas com exigências por maiores resultados do trabalho com base na adoção de princípios de divisão técnica da produção e com base na socialização de mão

de obra à forma capitalista de trabalho por obediência rígida aos avanços modernos da divisão técnica, que representavam maior exploração da força de trabalho (DAL ROSSO, 2008, p. 27).

Com a diminuição da eficácia da divisão técnica do trabalho, fio condutor da Revolução Industrial, ganha espaço o princípio baseado nos estudos científicos dos tempos e movimentos do trabalho, desenvolvido por Frederick Taylor e implementado por Henry Ford. Tal princípio, denominado como modo de produção taylorista/fordista numa referência ao autor da teoria (Taylor) e ao empresário que primeiramente a colocou em prática (Ford), é que Dal Rosso (2008) identifica como a segunda onda de intensificação do trabalho.

Motivado pela necessidade de racionalização do processo produtivo o modelo taylorista/fordista provoca uma exacerbada intensificação na “divisão pormenorizada do trabalho” que exerce papel central (BRAVERMAN, 1987, p. 72), seguindo-se, conforme diz Kuenzer (1995, p. 29),

[...] de suas decorrências, quais sejam, a hierarquia, a especialização, a autoridade, o controle, tendo em vista o aumento da produtividade da mão-de-obra. Esse aumento de produtividade representa o objetivo comum a unir patrões e operários; aqueles seriam recompensados com maiores lucros, e estes, com maiores salários.

Tal fato se caracteriza pela rigorosa separação entre as fases de concepção e execução do processo produtivo, rígida hierarquia funcional, extremo controle e burocratização, gerando dois níveis distintos de trabalhadores: de um lado os operários, que apenas executam a produção; do outro, os gerentes, responsáveis pelo planejamento e especializados em treinar e fiscalizar o desempenho das tarefas necessárias à execução da produção.

Nesse contexto, o modelo taylorista/fordista de produção acaba por favorecer a desqualificação do trabalhador, reduzindo-o a um autômato, repetidor de gestos mecânicos e rotineiros. A possibilidade de acesso ao conhecimento restringe-se aos níveis de gerência.

No período pós-guerra deu-se o ápice das conquistas obtidas dentro do modelo de gestão do trabalho baseado no controle taylorista/fordista de produção. Especialmente nas décadas de 50 e 60, a maioria dos países de capitalismo avançado vivenciou um crescimento sem precedentes. Mattoso (1994, p.522) afirma sobre esse período que:

No mercado de trabalho, cada vez mais homogêneo, o desemprego baixou a nível praticamente inédito. Os salários articularam-se estreitamente com a elevação da produtividade e dos preços, ampliando seu poder de compra. Os salários indiretos foram desenvolvidos e parcelas significativas de custo do trabalho foram assumidas pelo Estado. Finalmente, mas não menos importante, as relações de trabalho assumiram um caráter mais padronizado

e a contratação coletiva adquiriu uma função econômica favorável à administração da demanda agregada.

Nesse modelo de produção as formas institucionais de relação salarial respeitam a necessidade de uma produção em massa de bens de consumo, fazendo com que as diferentes empresas concedessem maiores salários aos trabalhadores que passam também a ser considerados consumidores.

Segundo Teixeira (1998, p. 58) “a relação salarial fordista funda um padrão relativamente equilibrado entre os dois setores da economia”, um produtor de bens de capital – máquinas equipamentos, instalações, etc., outro que produz bens de consumo. Entretanto, continua ele, “esse modo de regulação fordista encerra relações contraditórias, cujo desenvolvimento tem como resultado, a crise do regime intensivo de acumulação, a partir dos anos setenta” (idem, p. 58).

A terceira e última onda de intensificação do trabalho, nos termos apontados por Dal Rosso (2008), consiste na superação da hegemonia taylorista/fordista por novos modelos de produção, baseados no modelo toyotista.

Nos anos 70, após cerca de 30 anos atualmente qualificados de “gloriosos”, o sistema de produção norte-americano e, por conseguinte, todo o sistema capitalista em voga (DAL ROSSO, 2008), já evidenciava com muita clareza seus pontos fracos traduzidos num acúmulo de deficiências.

O trabalho começa a ser percebido pelos trabalhadores como uma atividade extremamente desagradável, enfadonha, monótona, repetitiva e alienante. Com isso, observa-se uma espantosa falta de gosto e até uma certa resistência face ao trabalho; indiferença e indolência do trabalhador; sabotagem; aumento do absenteísmo; baixa qualidade dos produtos; acidentes no trabalho, e outras formas de reação contra o trabalho alienante da sociedade capitalista moderna. Além desses fatos, que ocorrem no dia-a-dia do processo de produção, os trabalhadores começam a se organizar contra o seu emburrecimento e amputação, pelo controle do processo de trabalho, a pressionar os patrões no sentido de reivindicarem condições menos absurdas e menos degradantes do trabalho. A revolta dos trabalhadores é basicamente contra a opressão a que estão confinados. (FRANCO, 1991, p.21).

Além de tudo disso, a inflexibilidade e o ritmo da esteira de montagem resultavam em considerável quantidade de produtos defeituosos, carecendo, então, da ocupação de muitos supervisores de qualidade e de operários na tarefa de reparos, além da destinação de instalações e outros meios materiais. Esse dispêndio embora recuperasse a qualidade padronizada dos produtos defeituosos, não lhe agregaria qualquer valor. Acrescenta-se a esse



ambiente turbulento, vivenciado na então base produtiva, a recessão dos anos 70 ocasionada, sobretudo, pelas crises do petróleo.

Simultaneamente à crise da produção, elevam-se também as dificuldades fiscais do intervencionismo estatal keynesiano e do Estado de Bem-Estar Social. Soma-se a isso a aceleração do processo inflacionário, evidenciando os tropeços do modelo fordista de produção, exatamente no momento em que a acumulação de capital e o crescimento das forças produtivas tocavam os limites cíclicos típicos da economia capitalista. Finalmente, a introdução de novas tecnologias no interior da produção vem evidenciar a inadequação do regime taylorista/fordista, favorecendo um novo processo de reestruturação do mundo produtivo.

O avanço científico-tecnológico, com destaque para a automação eletrônica, a partir da segunda metade da década de 70 e prosseguindo nas décadas posteriores, veio alterar os padrões de concorrência das empresas permitindo, assim, que fossem repensadas as formas de organização do trabalho e da produção. Essas mudanças nos dizeres de Fidalgo & Machado (2000, p. 283)

[...] têm como objetivo superar as limitações e deficiências apresentadas no período recente pela forma de organização da produção dominante até os anos 1960/70 – modelo taylorista/fordista (também conhecido como sistema de produção em massa), baseado no parcelamento e especialização do trabalho e na produção de produtos padronizados em grandes volumes – viabilizar a retomada do crescimento econômico sustentado, que foi interrompido pela crise.

O complexo processo de mudanças na configuração do sistema produtivo, denominado de reestruturação produtiva, sustenta-se em três principais eixos: o primeiro constituído pelas novas tecnologias da “III Revolução Industrial” – com destaque para a automação microeletrônica, chamada também de programável ou flexível; o segundo representado pelas mudanças organizacionais – em particular, as novas formas de organização do trabalho<sup>3</sup>; e o terceiro consistente nas inovações institucionais e gerenciais – mudança na gestão de recursos humanos e nas estratégias empresariais, de um modo geral (FIDALGO & MACHADO, 2000).

---

<sup>3</sup> Até hoje assim denominadas, mas cuja implantação, no caso dos países centrais do Ocidente, começou há mais de trinta anos e, portanto, cujos principais resultados já tem sido avaliados e analisados por estudiosos. No caso do Brasil, são mais de vinte anos que as primeiras empresas começaram a adotar o modelo japonês. Tais denominações, são utilizadas, em geral, para encobrir ou se opor às formulações críticas que utilizam os termos flexibilização e precarização do trabalho e do emprego para se referir aos padrões adotados pelas empresas e às políticas de emprego de cunho neoliberal implementadas pelo Estado, especialmente na França (DRUCK; FRANCO, 2007, p. 99).

A interação entre esses três tipos de inovações, no quadro das tentativas de superação do sistema taylorista/fordista de produção em massa, cedeu espaço à emergência de formas alternativas de organização da produção, cuja intenção era romper com o modelo dominante anterior, promovendo um aumento da flexibilidade do trabalho. Antunes (2002, p. 24), afirma sobre esse processo acentuado de mudanças que:

Ensaiam-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQS), a ‘gestão participativa’, a busca da ‘qualidade total’, são expressões visíveis não só no modelo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado.

O modelo japonês – também denominado como: sistema de produção enxuta, toyotismo, ohnismo, entre outros – se destaca dentre os novos paradigmas de produção pela sua ampla difusão no contexto mundial. Este modelo é marcado por elementos constitutivos como: trabalho em equipes polivalentes, sistema *just-in-time* de gestão dos fluxos produtivos, princípios *Kaisen* (de melhoria contínua), programa de Gestão de Qualidade Total (TQG), etc., cujos princípios influenciam a maioria dos países capitalistas, tanto aqueles de economias avançadas como os que estão em desenvolvimento (FIDALGO & MACHADO, 2000; ANTUNES, 2002).

Esse processo de reestruturação produtiva, no entanto, ao implementar as mudanças tidas como necessárias para a superação de um modelo que não mais correspondia aos então interesses capitalistas, consolidando novos modelos de produção, não consegue suplantar as contradições existentes entre aqueles que mantêm a propriedade privada dos meios do capital e aqueles que vendem ao mercado sua força de trabalho, tendo em troca remuneração ou salários. Na forma abordada por Frigotto (2005), o que se percebe é um agravamento destas contradições.

Chegamos ao fim do século XX com a seguinte contradição: a ciência e a técnica, que têm a virtualidade de produzir uma melhor qualidade de vida, ocupar os seres humanos por menos tempo nas tarefas de produzir para a sobrevivência e liberá-los para o tempo livre – tempo de escolha, de fruição, de lazer –, sob as relações do capitalismo tardio produzem o desemprego estrutural ou o trabalho precarizado (FRIGOTTO, 2005, p. 70).

Essa realidade, de expressivas alterações desencadeadas no cenário sócio-político, econômico, trabalhista, educacional, entre outros, consolida-se pela integração do tripé: neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva.

### 2.3 A Precarização do Trabalho no Contexto do Neoliberalismo Globalizado e da Reestruturação Produtiva

A precarização do trabalho compreendida como sendo um processo constitutivo do novo metabolismo social que se manifesta a partir da reestruturação produtiva do capital e da constituição do Estado neoliberal, expande-se, sob a égide capitalista, em escala globalizada já a partir da década de 70 do século passado.

O processo de reestruturação produtiva tem como intuito primordial a recuperação do padrão de acumulação do capital, bem como a recomposição da hegemonia capitalista que então se debilitava no interior do espaço produtivo. Para tanto, norteia-se, conforme preconiza Antunes (2008a, p.14), no redesenho de “novas e velhas modalidades de trabalho – o trabalho precário – com o objetivo de recuperar as formas econômicas, políticas e ideológicas da dominação burguesa”.

Nesse cenário, destacam-se como pilares fundamentais de sustentação da sobredita reestruturação: o neoliberalismo, sob o ponto de vista político-econômico e a globalização, expressa sob a ótica da integração das economias e das sociedades dos vários países. Neoliberalismo e globalização, portanto, imbricam-se em prol do mesmo objetivo: a pujança do capital.

O neoliberalismo é apontado por vários teóricos como um movimento político-econômico de combate ao intervencionismo estatal e preparação das bases para um novo agir do capitalismo. Destacam-se, como precursores desse ideário, Friedrich Hayek com a publicação do livro “*Caminhos da Servidão*” em 1944; posteriormente Milton Friedman em 1985 publica o livro “*Capitalismo e Liberdade*” com formulações que guardam identidade e coerência com as de Hayek.

A ideologia neoliberal pode ser considerada um dos desdobramentos dos princípios ortodoxos do liberalismo na forma proposta por Adam Smith<sup>4</sup>, autor da obra “*Riquezas das Nações*”, publicada em 1776, na qual defendia, entre outras idéias, o *laissez-faire, laissez-passer* (deixai fazer, deixai passar), era o individualismo atomista, em que as leis de mercado deveriam ditar as regras da economia. Assim, esta seguiria seu curso natural, atendendo a teoria Darwiniana da seleção natural, da lei do mais forte. Ao Estado caberia intervir apenas para garantir o funcionamento do mercado quando houvesse ameaça de desvio de seu curso,

---

<sup>4</sup> Economista e filósofo escocês. Teve como cenário para a sua vida o atribulado século das Luzes, o século XVIII. É o pai da economia moderna e é considerado o mais importante teórico do liberalismo econômico.

além de se ocupar com atividades “pouco atrativas” como o exército, a magistratura, obras públicas, etc.

Na perspectiva liberal o mercado é a única instância capaz de coordenar os problemas econômicos, sociais e políticos, realizando a idéia da “mão invisível” apregoada como uma condição apropriada à maximização do bem-estar social. Dessa forma, a economia deve funcionar sem qualquer interferência estatal, prevalecendo o mercado enquanto eixo das relações sociais e políticas.

Esta concepção, vigorosa durante o século XIX, foi contudo se debilitando em função da dinâmica do próprio desenvolvimento. A crescente organização do mundo do trabalho; a veiculação do ideário socialista; o progresso técnico e científico; a crise de 1870; a revolução de 1917; a recessão de 1930; as duas grandes guerras; os reordenamentos políticos e sociais; a redefinição do espaço internacional, são alguns dos marcos que acabaram por aprofundar e consolidar outras formas de articulação entre o Estado e o mercado, num novo patamar de acumulação e de regulação do capital e do trabalho.

Apesar disto, esta tendência teórica e política de reordenação do mundo capitalista não saiu de cena ao longo deste século. Ao contrário, encontrou espaço propício para se revigorar na crise econômica dos anos 70, quando assumiu a versão que tem sido denominada de neoliberal. (AZEVEDO, 2001, p.10).

Vê-se, portanto, que este modelo político de Estado (liberal) não teve eficácia, devido aos vários fatores citados, sendo então necessário redimensionar este Estado e rever quais eram realmente suas atribuições, sempre visando à expansão das “liberdades” individuais, isto na perspectiva capitalista.

A partir da década de 70 o capitalismo sofreu um enorme desgaste, com a incorporação de novas tecnologias, aumentando a crise de superprodução, houve uma gradativa redução na taxa de lucros e no crescimento econômico. Como solução ao problema, foram trazidas idéias de economistas como Hayek e Friedman, reforçando o ideal de competitividade no livre mercado e a retirada do Estado sobre a economia. Eis o contexto em que se estrutura o neoliberalismo.

Os neoliberais defendiam o “Estado Mínimo” e creditavam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho, além de considerar as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa a sociedade. A intervenção estatal afetaria o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico quanto no plano social e moral, por tender a desrespeitar os princípios de liberdade e de individualidade, valores *sine qua non* do *ethos* capitalista.

Em relação ao plano econômico, Hayek (1983 apud AZEVEDO, 2001 p. 12-13) assinala que

A atual política de governo não reconhece que não é o monopólio em si ou a dimensão da empresa que são prejudiciais, mas somente os obstáculos ao ingresso em determinado setor industrial ou profissional, bem como outras práticas monopólicas. [...] Uma das duras verdades da vida é que certos talentos (e também certas vantagens e tradições de determinadas organizações) não podem ser multiplicados. É um absurdo ignorar essa verdade e tentar criar condições artificiais de concorrência. [...] Quando o monopólio se sustenta graças a condições criadas por legislação, que vedam o ingresso de concorrentes no mercado, tais condições devem ser eliminadas. [...] Mas os resultados da criação dos governos nesse campo têm sido tão deploráveis, que é surpreendente haver ainda alguém que espere ver a atribuição de poderes discricionários aos governos produzir outro efeito além de um aumento dos obstáculos à concorrência.

Estas observações de Hayek evidenciam a insatisfação dos defensores dos ideais neoliberais no tocante à intervenção do Estado no âmbito dos interesses econômicos, principalmente quando sugerem a manutenção artificial de determinados sujeitos econômicos em detrimento de outros, tentando igualar as condições de concorrência e competitividade entre os novos e velhos sujeitos.

No plano das assistências sociais, a referência fundamental é também o livre mercado. Os neoliberais veem os programas e as várias formas de proteção destinados aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres, como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e a infringir a própria ética do trabalho. Segundo Hayek (1983 apud AZEVEDO, 2001 p. 13-14)

[...] o fortalecimento dessa assistência sem dúvida induz alguns a negligenciar a criação de reservas para uma emergência, como poderiam fazer por iniciativa própria se tal assistência não existisse. Parece então totalmente lógico exigir, daqueles que apelam para este tipo de amparo em circunstâncias para as quais poderiam ter-se precavido, que o façam por si mesmos. Uma vez que o atendimento das necessidades extremas da velhice, do desemprego, da doença etc. é reconhecido como dever da coletividade, independentemente de os próprios indivíduos poderem ou deverem prover a essas eventualidades, e, em particular, uma vez que a ajuda é garantida, levando os indivíduos a reduzir sua iniciativa pessoal, parece óbvio ser necessário compeli-los a se garantir (ou se prover) por conta própria contra essas dificuldades normais da vida.

Nessa perspectiva os benefícios sociais são compreendidos como males bloqueadores dos mecanismos que o mercado pode acionar para restabelecer seu equilíbrio.

Friedman chama a atenção para o “inchamento” da máquina governamental e para os males advindos do caráter não lucrativo de suas atividades. Ele atribui aos governos a responsabilidade pela geração do desequilíbrio orçamentário e pelo aumento do déficit público, como consequência da ampliação das políticas sociais. Assim, exigem a necessidade

de maiores receitas, suprindo-as com a elevação da carga tributária e dos encargos sociais, situação que leva à emissão de moeda e compromete as atividades produtivas, contribuindo para a elevação dos preços e dos salários, ocasionando, assim, o desemprego (FRIEDMAN, 1984).

Os líderes na implantação das teses neoliberais, do ponto de vista econômico e político-social, são Margaret Thatcher, na Inglaterra e Reagan, nos Estados Unidos. Não obstante o fracasso econômico da aplicação das teses do “Estado Mínimo” – desregulamentação, privatização e instauração de ampla liberdade do mercado, entre outros – o ideário neoliberal propagou-se aceleradamente pelo mundo. O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial são os intelectuais coletivos que implementaram e supervisionaram os processos que convencionaram denominar ajuste das economias à nova ordem mundial globalizada. (BIANCHETTI, 1997).

A queda do Muro de Berlim com tudo o que ele simbolizava em termos políticos, econômicos e ideológicos se configura como marco inicial para a assim chamada “Nova Ordem Mundial” (ou “Nova Ordem Internacional”). Evidentemente, muitos aspectos anteriores já indicavam uma nova era econômica em formação. No entanto, o Muro de Berlim não apenas separava uma cidade e um povo, mas simbolizava o mundo dividido pelos sistemas capitalista e socialista. A sua destruição, iniciada pelo povo de Berlim, na noite de 9 de novembro de 1989, pôs abaixo não apenas o muro material; mais do que isso, rompeu com o mais significativo símbolo da “guerra fria”: a bipolaridade.

Nesse contexto da economia capitalista em que o capital assume seu caráter de expansão mundial, livre de qualquer contraposição que pudesse existir no contexto da “guerra fria” e favorecida pelos avanços tecnológicos, sobretudo na área comunicacional e de processamento de dados, é que se alastra o processo de globalização. Termo este que “apresenta a idéia de um mundo sem fronteiras, de livre circulação de dinheiro, mercadorias, idéias, da interpenetração das culturas, um processo em que estariam desfeitas as contradições e hierarquias entre os povos” (FIDALGO & MACHADO, 2000, p. 178).

Ressalta-se que embora o termo globalização tenha ganhado maior notoriedade no final do século XX e mantenha ligação mais íntima com os processos políticos e econômicos, não se trata de um novo agir da sociedade. De igual forma o processo de globalização não se constitui em algo negativo em si. Sua positividade ou negatividade, conforme nos ensina Frigotto (2010, p. 64), “é definida pelas relações sociais. [...] Sua negatividade reside na forma de relações sociais até hoje vigentes – relações de classe – que tipificam, na expressão de Marx, a *pré-história do gênero humano*”.

## Segundo o autor supracitado

A forma que assume a globalização neste fim de século tem uma finalidade que é, em sua essência, o desbloqueio dos limites sociais impostos ao capital pelas políticas do Estado de bem-estar social. É também, neste sentido, uma revanche contra as conquistas sociais da classe trabalhadora. O ideário da globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre um papel ideológico de encobrir os processo de dominação e desregulamentação do capital e, como consequência, a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social. (idem., p. 65).

No modelo globalizante há forte tendência de privilégio do capital sobre o trabalho. A competitividade entre as empresas e o mercado se converte em bem supremo ao qual se subordinam os demais. Os interesses individuais são mais valorizados que antes, em detrimento da coletividade. A solidariedade perde foco enquanto o egoísmo tende a ser considerado como o motor do progresso. O Estado de bem-estar social que havia cumprido uma importante função de contenção da expansão comunista e de promoção do consumo em nível nacional não é mais considerado necessário. Os trabalhadores vão se tornando cada vez menos necessários, na medida em que a mão de obra vai sendo gradativamente substituída pelas novas tecnologias (URIARTE, 2001).

Todeschini (2001, p. 208) compreende a globalização como “um grande shopping center mundial onde o capital mundial concentra a riqueza e temos um poder de concentração de recurso jamais visto na humanidade”. Nesse modelo, na ótica do referido autor, além de haver um rebaixamento dos custos laborais e dos salários reais, há também uma perda brutal dos postos de trabalho.

No tocante à concentração de riquezas, vale mencionar a importância das grandes corporações multinacionais e transnacionais. Segundo Pochmann (2001), apenas dez empresas controlam 70% do setor computacional no mundo, outras dez respondem por 82% do setor de automóveis, oito empresas controlam 90% do setor de processamento de dados, 71% do setor petroquímico é dominado por oito empresas e apenas sete organizações empresariais respondem por 92% do setor de materiais de saúde.

A capacidade de mobilização ou deslocamento também se constitui em outro ponto relevante no contexto das grandes organizações empresariais. A constante busca por menores custos faz com que tais organizações desloquem sua capacidade produtiva para outras localidades, sempre que houver possibilidade de aumentar sua lucratividade (idem). “Com isso a classe trabalhadora diante do desemprego perdeu parte de seu poder de pressão,

prevalecendo mais modelos individuais nas relações de trabalho do que modelos coletivos” (TODESCHINI, 2001, p.208).

No contexto latino-americano, as políticas neoliberais globalizadas fizeram com que os países, de um modo geral, abrissem suas economias nacionais ao capital transnacional, acentuando a desnacionalização industrial, o que lhes reservou o papel de consumidores de tecnologia e montadores de produtos (MIRANDA, 2006).

Esse processo de reestruturação global da produção flexível<sup>5</sup> tem como finalidade primordial o enxugamento da mão-de-obra, obriga ao trabalho dobrado, acelera o ritmo de trabalho, privilegia a terceirização, diminui os níveis hierárquicos, entre outros (idem). Segundo Vasapollo (2006, apud ANTUNES, 2008a, p. 16.), a “globalização neoliberal e a internacionalização dos processos produtivos estão acompanhadas da realidade de centenas e centenas de milhões de trabalhadores desempregados e precarizados no mundo inteiro”.

Há uma tendência, especialmente nos países centrais, de redução do proletariado, fabril, industrial, manual, seja em decorrência de quadros recessivos, seja em consequência do desemprego estrutural ocasionado pela implementação da automação, da robótica, e da microeletrônica nos processos produtivos (ANTUNES, 2008b).

Paralelamente a essa tendência, há outra também extremamente significativa, dada a *subproletarização* do trabalho, presentes nas formas de trabalho precário, subcontratado, “terceirizado”, vinculados à “economia informal”, entre tantas modalidades existentes. Como diz Alain Bihr (1991: 89), essas diversas categorias de trabalhadores tem em comum a precariedade no emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho, em relação as normas legais vigentes ou acordadas e conseqüentemente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma individualização extrema das relações salariais (idem., p. 49-50).

Esse cenário de profundas transformações nos processos de trabalho, fenômeno que se convencionou chamar de reestruturação produtiva (SANTOS, 2006), atinge frontalmente toda a classe trabalhadora. Esta compreendida como sendo “a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho, a classe-que-vive-do-trabalho e que são despossuídos dos meios de produção” (ANTUNES, 2008a, p. 16).

---

<sup>5</sup> Produção flexível ou acumulação flexível, como ensina Harvey, é uma categoria “... marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (Harvey, 1998, p. 140).



A classe que vive do trabalho inclui tanto os trabalhadores produtivos (trabalho material) – que participam diretamente do processo de criação de mais valia e de valorização do capital, como os trabalhadores ditos improdutivos (trabalho imaterial) – que trabalham no setor de serviços públicos ou de uso capitalista, mas não são responsáveis diretos pela geração da mais valia (ANTUNES, 2008a), a exemplo dos trabalhadores da educação. Afinal, trabalho “*material e imaterial*, na imbricação crescente que existe entre ambos, encontram-se, entretanto, centralmente subordinados à lógica de produção de mercadorias e de capital” (ANTUNES, 2005, p. 42).

Percebe-se que essa nova contextualidade global de reestruturação não se limita às organizações privadas, mas abarca também os serviços públicos. Conforme assinala Antunes (2007, p.17),

Os serviços públicos, como saúde, energia, educação, telecomunicações, previdência etc. também sofreram, como não poderia deixar de ser, significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da *mercadorização*, que vem afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público.

Diante das considerações acima, pode-se concluir que o trabalho docente não se exclui da lógica capitalista de produzir, subordinando-se, inclusive, às formas precarizadas de trabalho tal como os trabalhadores em geral.

### **3 O TRABALHO DOCENTE SOB AS CONDIÇÕES IMPOSTAS PELA LÓGICA DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL**

O trabalho docente assim como o trabalho em geral tem sofrido fortemente os impactos da acumulação flexível. Esta se sustenta no binômio: globalização e neoliberalismo e se consolida através de um processo denominado reestruturação produtiva que além de imprimir mudanças significativas às formas de organização e gestão do trabalho, impõe a primazia do mercado sobre o Estado e do individual sobre o coletivo e obriga a todos a conviver com novas tendências, entre elas a precarização do trabalho.

Dessa perspectiva, o presente capítulo se propõe a discutir o trabalho docente, à luz do referencial teórico, a partir das seguintes abordagens: natureza do trabalho docente, a reforma administrativa do Estado brasileiro e suas implicações sobre o trabalho docente, reformas educacionais e suas implicações no trabalho dos professores e precarização do trabalho docente.

#### **3.1 Natureza do Trabalho Docente**

As discussões acerca das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente passam pela compreensão de sua natureza. Miranda (2006, p.7), baseada na afirmação de Marx de que um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo, conclui que “as categorias do trabalho produtivo ou improdutivo não advém da sua natureza de trabalho específico, mas sim das relações sociais que se estabelecem a partir desse trabalho”. No caso específico do professor observa-se que numa circunstância ele pode “ser definido como trabalhador produtivo e, noutra, como trabalhador improdutivo, uma vez que sua característica fundamental é a capacidade de gerar mais-valia” (idem, p. 7).

Considerando as afirmações acima, pode-se dizer que para o empregador, os professores são meros assalariados, controlados e, portanto, trabalhadores produtivos, embora, tais profissionais não sejam assim compreendidos em relação aos alunos, até porque o trabalho docente, na forma mencionada por Tardif e Lessard (2008, p. 38), “não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem”.

Nesse contexto, pode-se afirmar que trabalho produtivo e trabalho improdutivo associam-se, respectivamente, à dupla face do trabalho: produção de valores de uso e

produção de valores de troca<sup>6</sup>, tal como mencionam Kuenzer e Caldas (2009). Para as referidas autoras

O primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise das possibilidades transformadoras do trabalho docente é que ele é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa da dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 22).

A produção de valores de uso não tem como finalidade produzir excedentes para acumular riquezas. Nessa forma de produção, a atividade humana realiza uma transformação sobre o objeto de sua ação para a construção de um produto ou de um serviço objetivando unicamente atender às necessidades humanas. É um processo de adaptação de parte da natureza às necessidades humanas por meio da mudança de sua forma natural.

Já a produção de valores de troca, trata-se de uma invenção capitalista. O processo de trabalho, nessa perspectiva, tem como característica a expansão da produção com a finalidade de acumular riqueza por meio da geração de excedente que será apropriado pelo capitalista. A apropriação dos meios de produção e da força de trabalho pelo capital determina “o processo de alienação do trabalhador, que perde o controle de seu trabalho, das decisões sobre ele e, em decorrência, a posse do produto do seu esforço” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 22).

Na práxis produtiva do modo capitalista de produzir se forja uma condição alienante não apenas entre o trabalhador e o produto do seu trabalho, mas também entre o trabalhador e a sociedade, o que coloca na condição de opositores os proprietários dos meios de produção e os detentores da força de trabalho.

Essa alienação ocorre numa relação prática e material com a natureza, no trabalho, na forma concreta e histórica assumida no capitalismo, não podendo ser reduzida à mera relação sujeito/objeto, posto que resultado de relações sociais” (KUENZER; CALDAS, 2009, p.22).

O trabalho alienante produzido nas relações sociais de produção de valor decorre, sobretudo, da propriedade privada dos meios de produção, que separa capital e trabalho, trabalho intelectual e trabalho instrumental, dirigente e trabalhador, estabelecendo a contradição fundamental que caracteriza o trabalho no capitalismo.

Os professores, como trabalhadores assalariados em sua totalidade, sem a propriedade dos meios de produção, possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizado nas

---

<sup>6</sup> Segundo Souza (2002) há duas formas de compreender o trabalho em disputa em nossa sociedade: a ótica do trabalho, que compreende a força de trabalho utilizada para a produção de valor de uso e a ótica do capital, que trata da utilização da força de trabalho para a produção de mais-valia (trabalho como valor de troca).

suas formas de contratação (MIRANDA, 2009), não se excluem da condição alienante produzida nas relações sociais capitalistas.

Assim, a dupla dimensão, de produção de valor de uso e de valor de troca, também alcança os trabalhadores docentes. Tais dimensões, na perspectiva de Kuenzer e Caldas (2009, p. 23), não se opõem, ao contrário, elas se imbricam e se complementam, pois “guardam uma relação dialética entre si, relação na qual se negam e se afirmam, ao mesmo tempo, fazendo do trabalho um exercício qualificador, prazeroso e, simultaneamente, desqualificador, explorador e causador de sofrimento”.

Para Miranda (2006) o fato de o trabalho dos professores ser intrinsecamente intelectual não os afasta completamente da possibilidade de objetivação de seu trabalho. Definir o trabalho docente simplesmente como trabalho intelectualizado não passa de uma forma de resistência contra a ofensiva capitalista de desqualificação. Para a autora, a “resistência semântica é mera figura de retórica e examinar a natureza docente em sua essência é que pode possibilitar uma compreensão da questão com vistas à superação de sua condição subordinada” (MIRANDA, 2006, p. 7-8).

Basso (1998, p. 2) ao abordar sobre o significado e sentido do trabalho docente conclui que o “trabalho docente concebido como uma *unidade* é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento”.

Com efeito, o trabalho docente analisado na perspectiva apresentada pela autora supracitada pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas e objetivas em relação ao trabalho docente. A primeira consiste na formação dos professores, isto é, na condição intelectualizada do trabalho. Já a segunda envolve desde a organização da prática dos professores – preparação das aulas, participação no planejamento escolar, entre outros – até a remuneração.

Observa-se, assim, em que pese a necessidade de se analisar o trabalho docente a partir da articulação entre suas condições subjetivas e objetivas, que tal trabalho não escapa das determinações que vêm sendo impostas pela ordem econômica vigente, baseada na lógica do mercado, vez que as exigências que regem suas atividades são influenciadas em certa medida pelos ditames do capital.

Segundo Tardif e Lessard (2008), “a docência, como trabalho humano sobre seres humanos, constitui no âmbito das sociedades modernas, uma atividade fundamental”. No entanto, essa atividade, na visão dos autores, ainda se forja, principalmente, a partir de modelos teóricos extraídos do estudo de outras áreas do trabalho, tais como: a industrial, a

técnica, a comunicacional, entre outras. Nesse sentido, pode-se afirmar que o trabalho docente também se submete às tensões e aos dilemas vivenciados em outras esferas do trabalho.

Tal compreensão encontra sustentação nos dizeres de Kuenzer e Caldas (2009, p. 23), para elas

[...] o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento com vista à subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Assim, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo.

Nessa perspectiva, as reformas do Estado brasileiro empreendidas a partir dos anos 90 não excluem os professores de seus efeitos, ao contrário, agrava as condições de trabalho dessa categoria de trabalhadores, tanto no que tange às reformas administrativas que tem como ponto alto as privatizações, a supressão dos direitos trabalhistas e a ampliação das contratações temporárias; como no tocante às reformas educacionais que, entre outras medidas, fragmentam o ensino e estimulam a produtividade nos moldes praticados no mercado capitalista.

### **3.2 A Reforma Administrativa do Estado Brasileiro e suas Implicações sobre o Trabalho Docente**

O enfrentamento da crise vivenciada a partir das últimas décadas do século XX impõe um novo estágio ao capitalismo mundial, tendo entre suas principais características “a remodelação da estrutura de poder e as novas formas de organização e gestão, tanto no setor privado quanto no público” (CARVALHO, 2009, p.1140).

A desregulamentação dos mercados, a crescente abertura financeira, o livre comércio, bem como a ofensiva sobre os trabalhadores constituem-se em pontos marcantes nessa nova fase do capital. Tudo com o intuito de superar a crise e recompor os lucros. Assim, o discurso neoliberal é no sentido de que as políticas praticadas pelo Estado de bem-estar social após a Segunda Guerra Mundial são “responsáveis por um desvio dos mecanismos naturais do mercado e, portanto, pela crise” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95), justificando, assim, a necessidade de se reformar o Estado.

Nesse sentido, os governos em geral, especialmente os de países latino-americanos, são pressionados abertamente a reduzir o tamanho do Estado. Seguindo uma onda global de

reforma do setor público, baseada na promessa de modernização e de agilização da administração.

Para Kettl (2006), a maioria das nações se preocupou em aparar os contornos da administração pública valendo-se, para tanto, de inúmeros mecanismos, tais como: limitação das ações do setor público, privatizações, comercialização ou corporatização de órgãos públicos, descentralização para governo subnacional, uso de mecanismos típicos de mercado, novas atribuições aos órgãos da administração central, entre outras iniciativas de reestruturação ou racionalização.

Trata-se, então, conforme propugnam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95), “de retomar os mecanismos de mercado aceitando e tendo como base a tese de Hayek (1987) de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade”.

O que se percebe, diante desse cenário, é uma elevada perda de autonomia dos países tidos como “em desenvolvimento” em relação ao capital estrangeiro, especialmente por via da inserção de grandes empresas – multinacionais e transnacionais – e pela dependência do capital financeiro em decorrência dos empréstimos contraídos junto a instituições financeiras internacionais. Tal condição impõe aos governos desses países a necessidade de subordinar suas ações administrativas aos interesses das forças econômicas externas (POCHMANN, 2001; OLIVEIRA, 2006). Eis o caso de grande parte dos países da América Latina, entre eles o Brasil.

Entre os objetivos das reformas destaca-se a flexibilização da legislação social protetora do trabalho, consistindo em “aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobretrabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora desde a Revolução Industrial, na Inglaterra” (ANTUNES, 2007, p. 17) e no pós-1930 em se tomando o caso brasileiro.

Segundo a ótica das instituições financeiras internacionais, especialmente a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), o Banco Mundial e o FMI – Fundo Monetário Internacional, “a melhor forma de condução das economias em desenvolvimento é uma reestruturação do Estado, visando a diminuição do déficit público, e a maior liberdade de ação para o capital privado” (OLIVEIRA, 2006, p. 10). Desse modo, ganham força ideias como: privatizações de empresas estatais, seletividade de gastos sociais, entre outras.

Seguindo tais diretrizes, a administração pública brasileira, até então sustentada no modelo burocrático weberiano implementado desde o governo Vargas e impulsionado por sucessivos governos sem nenhuma grande alteração, a partir da década de 90 coloca o tema da reforma do Estado no centro da agenda pública do Brasil.

A partir da presidência de Fernando Collor, desencadearam-se as primeiras medidas para reduzir o Estado e realizar a ruptura com o passado intervencionista, típico do modelo da industrialização substitutiva de importações e do desenvolvimentismo dos governos militares de 1964 a 1985. Esse esforço reformista foi aprofundado no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que se propôs a tarefa de sepultar a Era Vargas e superar os entraves representados pela sobrevivência da antiga ordem. Através da prioridade atribuída às reformas constitucionais, iniciou-se um processo de desconstrução legal e institucional, que abriu o caminho para a reestruturação da ordem econômica e, sobretudo, para a refundação do Estado e da sociedade de acordo com os novos parâmetros consagrados internacionalmente (DINIZ, 2001, p. 13).

No âmbito internacional, a reforma da administração pública, norteadas pelo modelo gerencial de administrar, iniciou-se nos governos conservadores de Ronald Reagan, nos Estados Unidos e de Margareth Thatcher, na Inglaterra, na década de 1980, com o propósito de superar o ideário weberiano que se baseava na organização guiada por procedimentos rígidos, na forte hierarquia, na organização burocrática, na centralização das decisões, na unidade de mando e na delimitação nítida da esfera pública em relação à privada, entre outros.

No Brasil as propostas de reforma voltadas para o incremento da capacidade do Estado, conforme já mencionado, foram iniciadas no Governo Collor (15.03.1990 – 29.12.1992) e introduzidas com maior vigor a partir de 1995 (primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, elaborado pelo então Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, à época comandado pelo ministro Luís Carlos Bresser Pereira.

Fernando Henrique Cardoso – FHC, no afã de justificar seu propósito reformista, assim enfatiza:

Vivemos hoje num cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados nacionais. Não é nenhuma novidade dizer que estamos numa fase de reorganização tanto do sistema econômico, como também do próprio sistema político mundial. Como consequência desse fenômeno, impõe-se a reorganização dos estados nacionais para que eles possam fazer frente a esses desafios que estão presentes na conjuntura atual (CARDOSO, 2006, p. 15).

Para tal empreendimento caberia, segundo a ótica reformista, preparar a administração para superar os modelos burocráticos do passado por meio da incorporação de técnicas gerenciais que favorecessem a introdução na cultura do trabalho público de “noções indispensáveis de qualidade, produtividade, resultados, responsabilidade dos funcionários, entre outras” (idem, p. 17).

Com isso, pode-se perceber o deslocamento de responsabilidades do Estado enquanto estrutura governamental para o indivíduo enquanto trabalhador (funcionário), evidenciando uma forte intenção no sentido de adequar os serviços públicos aos interesses capitalistas contemporâneos, uma das marcas do governo FHC.

Na reforma gerencial, os requisitos clássicos de um serviço público profissional e competente, com ingresso por concurso público e promoção pelo mérito, passam a ser insuficientes ou inadequados. Os novos requisitos da administração pública devem basear-se em uma política salarial com remunerações compatíveis com as praticadas nas empresas privadas, nas regras flexíveis, na formação continuada, bem como no enxugamento da máquina estatal (BRESSER PEREIRA; PACHECO, 2005). Demais disso, conforme mencionam os autores supracitados,

A organização e macro-estrutura adequadas ao Estado forte e democrático tornam-se concreta quando as entidades estatais realizam apenas as funções que lhe são próprias, descentralizando suas atividades não-exclusivas, especialmente os serviços sociais e científicos que presta, para organizações sem fins lucrativos, e terceirizando para empresas privadas os serviços de apoio (BRESSER PEREIRA; PACHECO, 2005, p. 5).

Para a concretização de tal intento, o Plano Diretor reformista estrutura o aparelho de Estado em quatro setores de atuação, a saber: 1) o núcleo estratégico, 2) as atividades exclusivas de Estado, 3) os serviços não-exclusivos de Estado e 4) a produção de bens e serviços. A ilustração 01 representa uma síntese das propostas contidas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995, quanto à demarcação das funções típicas de cada segmento, quis sejam: estatal, público não-estatal e privado.



**Ilustração 01** – Reforma gerencial do Estado brasileiro.

		FORMA DE PROPRIEDADE			FORMA DE ADMINISTRAÇÃO		Instituições
		Estatal	Pública Não-Estatal	Privada	Burocrática	Gerencial	
Atividades Exclusivas do Estado	<b>NÚCLEO ESTRATÉGICO</b> Legislativo, Judiciário, Presidência, cúpula dos Ministérios, Forças Armadas	●				●	Secretarias Formuladoras de Pol. Públicas
	<b>SERVIÇOS EXCLUSIVOS</b> Polícia, Regulamentação, Fiscalização, Fomento, Subsídios, Seguridade Básica	●				●	Agências Executivas e Reguladoras
	<b>SERVIÇOS NÃO-EXCLUSIVOS</b> Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus	Publicização →	●			●	Organizações Sociais
	<b>PRODUÇÃO PARA O MERCADO</b> Empresas Estatais	→	Privatização	●		●	Empresas Privadas

Fonte: adaptado de Bresser Pereira e Pacheco (2005, p. 8).

Segundo Gandini e Riscal (2002), as reformas do Estado são justificadas como meio de se atingir alto grau de racionalidade técnica nas decisões e ações públicas. Prevê-se a transição para a administração pública gerencial, com a implementação de serviços públicos mais “modernos e racionais”.

No tocante ao trabalho docente, a efetivação da reforma do aparelho de Estado com base no receituário neoliberal na forma acima evidenciada exerce um duplo aspecto: um que implica em insegurança quanto ao acesso e permanência no cargo, outro que envolve alterações substanciais na sua prática.

A insegurança em relação ao ingresso e permanência no cargo é um aspecto que envolve todos os trabalhadores, inclusive os servidores públicos. Inicia-se no governo Collor, mas se consolida efetivamente no primeiro governo de FHC, com o envio, ao Congresso Nacional, da Proposta de Emenda Constitucional nº 173, que dispõe sobre os princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes públicos, controle de despesas, entre outros. O então governo justificou tal iniciativa na necessidade de reduzir o “risco Brasil”, de solucionar a crise econômica brasileira, bem como em garantir as chamadas condições de inserção do país na economia globalizada.

Nesse propósito FHC,

[...] enquanto empreendeu uma luta ideológica apresentando os direitos sociais como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico, promoveu a desregulação da economia e a flexibilização da legislação de

trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, entre outras medidas (SILVA, 2003, p.71).

Esse novo papel a ser assumido pelo Estado, que seria o de facilitar a competitividade da economia nacional, passa a exigir a redução de custos trabalhistas, previdenciários e da carga tributária sobre o capital. Nessa perspectiva, o Estado é pressionado pelas empresas no sentido de cortar gastos trabalhistas, reduzir encargos e recolhimentos, implementar medidas de flexibilização do trabalho e desregulamentação das leis trabalhistas, desestabilizar os movimentos sindicais, entre outras.

A redução de gastos com pessoal da área pública, além de uma administração mais racional centrada em resultados com acompanhamento e avaliação de desempenho em função da crise fiscal do Estado, são vistos como necessários para o ajuste às novas atribuições e viabilização da reforma administrativa. Tais medidas exigem além da modificação da Constituição Federal de 1988 (por meio das emendas constitucionais), alterações e edições de outros diplomas legais (Medidas Provisórias, Leis, Decretos, Portarias, etc.).

Um dos atos emanados do Governo Federal que imprime alterações significativas no processo de desestruturação dos serviços públicos foi a edição da Emenda Constitucional n.º 19/98 (oriunda da PEC n.º 173/95). Este diploma legal, além de atingir o núcleo de servidores dos três poderes, preconiza: a) o fim do Regime Jurídico Único; b) limitação da participação democrática; c) disponibilidade proporcional; d) excesso de Medidas Provisórias; e) fim da estabilidade dos servidores; f) implantação da avaliação de desempenho, com objetivo de enxugamento da máquina e g) demissão de servidores quando o pagamento da folha exceder a 60% com gastos de pessoal.

Logo depois foi editada a Medida Provisória n.º 1.917/99, que estabeleceu o Programa de “Demissão Voluntária”, com o intento de acelerar o desmonte nos serviços públicos, para em seguida qualificá-lo de inviável, em face da ineficiência de seus agentes (servidores), deixando uma porta aberta para justificar a privatização dos serviços públicos, conforme determina o FMI, o qual tem interesse direto nas privatizações, como ocorreu com a Vale do Rio Doce, com as companhias de telefonia e com tantas outras empresas (INÁCIO E BARBOSA, 1999).

O resultado deste processo será expresso na contratação de trabalhadores pelo regime celetista; no estímulo a aposentadoria ou demissão voluntária; na falta de reposição do quadro de aposentados; no congelamento salarial; na política de gratificação associada à avaliação de desempenho, quebrando o princípio da isonomia e da paridade, entre outros. Políticas que reconfiguram

profundamente a carreira, a remuneração, a estabilidade e as condições de trabalho dos servidores públicos federais, particularmente, os servidores que atuam no setor de atividades não-exclusivas do Estado, como as universidades públicas (federais) (LIMA, 2011, p.4).

Esse cenário de mudanças abarca frontalmente os professores. Na visão reformista, a exemplo do Banco Mundial, tais profissionais “aparecem como obstáculos para viabilizar as reformas ‘requeridas’ pelo País” (BARRETO; LEHER, 2003, p. 48). Para tanto há uma cuidadosa construção pejorativa da imagem do professor, pois são, segundo o discurso dos defensores das reformas, tidos como: “corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissados com a educação dos pobres, partidários da oposição, etc.” (idem, p. 48).

Esse contexto de reformas que também impõem a desqualificação dos professores a partir de processos

[...] que tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, aliada a desvalorização desses docentes – pela negação e desprezo do seu saber profissional – contribui para o fortalecimento da sensação de mal-estar desses professores, oriunda da suposição de que a escola prescindia de profissionais (OLIVEIRA, 2003, 33).

### **3.3 Reformas Educacionais e suas Implicações no Trabalho dos Professores**

Outro aspecto das reformas iniciadas nos anos 90 no Brasil é aquele que implica em alterações nas práticas pedagógicas dos professores. Nesse ponto, destacam-se as reformas implementadas no campo da educação.

Analisando as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 no Brasil e as mudanças significativas por elas acarretadas aos trabalhadores docentes brasileiros, Dalila Andrade Oliveira expõe que,

São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. [...] Na atualidade, novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e de precarização das relações de emprego e de trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. [...] as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p.1128).

Para um melhor entendimento das mudanças profundas na natureza do trabalho escolar que vem ocorrendo no Brasil nos últimos anos, resultando na reestruturação do trabalho docente por meio de processos caracterizados pela flexibilização e precarização do trabalho, torna-se importante a compreensão dos debates sobre os rumos dados à educação brasileira

Tais debates se acirraram com o fim do ciclo da ditadura militar, transformando a década de 80 num espaço fértil para aflorar a mobilização da sociedade civil organizada, a partir de suas entidades educacionais e científicas, em defesa da incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita aos dispositivos constitucionais que estavam porvir (RAMOS, 2010).

Das lutas resultou a inserção da Seção I, que trata exclusivamente da educação, no Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), Título VIII (Da Ordem Social) da Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1998. Não resta dúvida que os pontos inseridos na Carta Magna brasileira, relacionados à educação, representam uma importante conquista social. No entanto, coloca como garantia obrigatória e gratuita de ensino apenas o Ensino Fundamental, ainda assim, não conseguiu, até o presente, sua universalização (BRASIL, 1988).

Um outro ponto não negligenciado na Constituição Federal foi a garantia de liberdade à iniciativa privada quanto à promoção do ensino (art. 209, incisos I e II), desde que atendidas as seguintes condições: 1) cumprimento das normas gerais da educação nacional; 2) autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1998). Ocorre que as normas da educação que foram elaboradas (LDB, PNE, Decreto 2.208/97, etc.), como se verá mais adiante, seguiram fielmente as diretrizes instituídas pelos defensores da liberdade de mercado, por conseguinte beneficiando diretamente a iniciativa privada.

A propósito, se de um lado havia os movimentos da sociedade civil lutando pela garantia do tão sonhado direito à “educação unitária, laica, de formação politécnica<sup>7</sup> e omnilateral” (RAMOS, 2010, p. 43); do outro, posicionavam-se os organismos internacionais, tais com: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial, CEPAL, FMI, entre outros, que impuseram ao governo o ajustamento do país às novas demandas do capitalismo mundial. Assim, do ponto de vista da educação, ocorreu “uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva

---

<sup>7</sup> Politecnicidade refere-se ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno (SAVIANI, 2003, p. 40).

democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

Demonstrando superioridade nessa correlação de forças, os organismos internacionais organizaram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Tal evento foi financiado pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial e teve como propósito essencial inaugurar

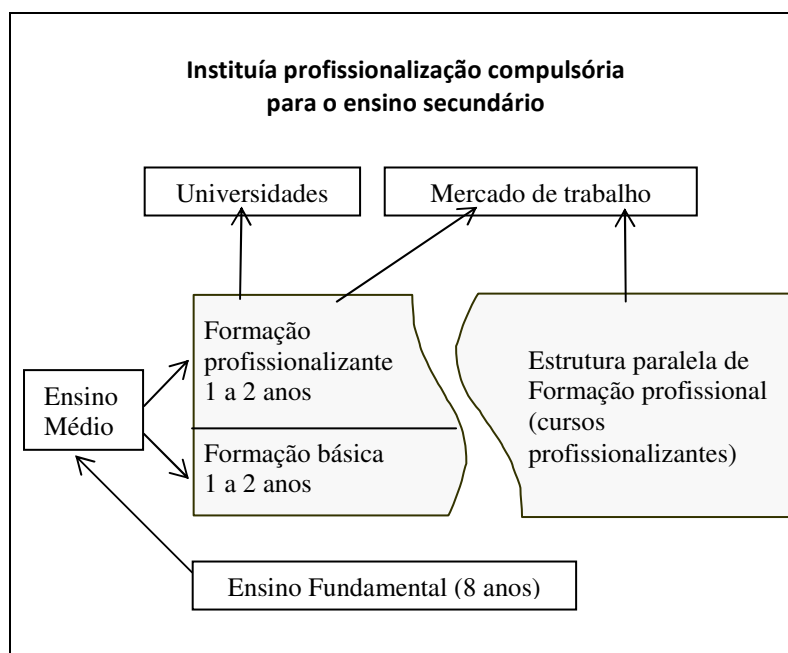
[...] um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava [...]. A Conferência de Jomtien apresentou uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a idéia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (idem, p. 97-98).

Nesse momento, no Brasil já se travavam as discussões acerca da construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), haja vista que o ensino brasileiro ainda era organizado à luz da Lei 5.692/71, forjada a partir de uma concepção tecnicista e instrumental, à época muito criticada pelas entidades educacionais e científicas representantes da sociedade civil, especialmente no tocante ao ensino técnico de nível médio.

[...] fazia-se crítica radical ao modelo hegemônico do ensino técnico de nível médio implantado sob a égide da Lei 5.692/71, centrada na contração da formação geral e em benefício da formação específica. Especialmente no ensino industrial, conhecimentos das áreas de Ciências Sociais e Humanas e, eventualmente, das Linguagens tinham pouca relevância na formação dos estudantes. Sob um olhar pragmático, caso o estudante viesse a trabalhar ou a prosseguir os estudos na área em que se habilitou tecnicamente, e suas experiências de vida não desafiassem seus conhecimentos naquelas áreas, pouco se sentia tais lacunas de formação. Outros estudantes, porém, ao tomarem diferentes rumos, acabavam tendo de supri-las por meios de estratégias as mais diversificadas (RAMOS, 2010, p. 44-45).

A ilustração 02, retrata a estrutura do Ensino Médio, segundo os parâmetros da Lei 5.692/71, que instituíu o sistema de ensino profissionalizante vigente, embora submetido a várias alterações, até 1996.

### Ilustração 02 – Ensino Médio segundo a Lei 5.692/71



Fonte: adaptado de Manfredi (2002, p. 106)

Assim, diante da ineficiência do modelo de ensino então vigente e das pressões pelas mudanças no campo educacional, tanto por parte da sociedade civil como por meio dos organismos internacionais e também movido pelo processo de “redemocratização”, que elegeu o primeiro presidente da república via eleição direta após a ditadura militar, foi que o país adentrou a última década do século XX.

Esse momento tornou-se oportuno para o fortalecimento das discussões sobre as mudanças das políticas educacionais. Nesse sentido, vários “projetos de reestruturação do ensino médio e profissional foram objeto de debates e enfrentamento durante a primeira metade da década de 90” (MANFREDI, 2002).

Transcorridos os debates, inclusive no âmbito parlamentar, foi vencido o projeto de educação construído a partir das mobilizações em defesa da escola pública, democrática e gratuita. Evidenciando-se, conforme enfatiza Ramos (2010, p. 43) “a vitória dos segmentos conservadores, que conseguiram aprovar uma lei *minimalista*, por cujas lacunas adentraram muitas reformas”, inclusive aquelas que impactaram sobremaneira a educação básica e profissional.

Segundo Manfredi (2002, p. 119),

[...] o projeto de reforma do ensino médio e profissional que foi instituído, embora nascido de propostas distintas, acabou por configurar um desenho de ensino médio que separa a formação acadêmica da Educação Profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das

recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos definidos pelas entidades da sociedade civil.

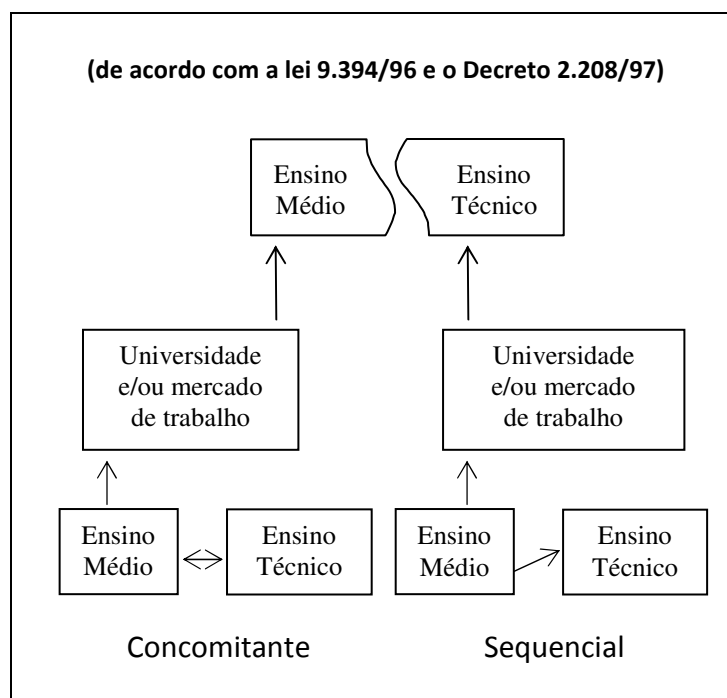
Um dos pontos mais marcantes no referido processo de reforma educacional foi a desvinculação dos ensinos médio e técnico instaurada pelo Decreto nº 2.208/97, que “acabou eximindo qualquer sistema de ensino da responsabilidade de ofertá-la e financiá-la. Somente a rede de educação tecnológica puderam fazê-lo, em razão de disporem de orçamento próprio para o cumprimento de sua finalidade” (RAMOS, 2010, p. 42).

Conforme assinala Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 25),

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades de mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional.

A ilustração 03 demonstra bem o novo aparato legal que define a configuração do sistema de ensino brasileiro a partir da reforma educacional implementada na década de 90, especialmente pelo Decreto 2.208/97, do ponto de vista estrutural e pelo Parecer CEB/CNE nº 15/98, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e Parecer CEB/CNE nº 16/99, inerente à Educação Profissional de Nível Técnico, os quais aprofundam o conteúdo ideológico e pedagógico da reforma implementada pelo referido Decreto.

### Ilustração 03 – A reestruturação do ensino médio e profissional



Fonte: adaptado de Manfredi (2002, p. 132)

Pode-se depreender, a partir dessa nova estrutura, a existência de duas possibilidades para alunos ingressarem no ensino técnico: uma de forma concomitante ao ensino médio (cursar o ensino técnico simultaneamente com ensino médio, apenas em turnos diferentes) para os alunos egressos do ensino fundamental, outra sequencial, para os alunos egressos do ensino médio que desejassem uma qualificação para o mercado de trabalho.

O Decreto nº 2.208/97, base legal dessa estrutura de ensino, foi revogado em julho de 2004 pelo decreto nº 5.154/2004, que teve como gênese, conforme enfatizam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 27), um “processo polêmico de discussões que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de ONGs e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003”.

O novo Decreto é inovador, na medida em que traz em seu bojo a possibilidade de integração entre o ensino médio e o ensino técnico. Vislumbrando, assim, a concretização de uma escola única, democrática, pública e gratuita, de modo a possibilitar a superação da dualidade histórica presente no sistema de ensino brasileiro. No entanto, embora tenha revogado o Decreto 2.208/97, acabou incorporando, quase integralmente, as modalidades de Educação Profissional por ele propostas.

Nesse sentido, não obstante os avanços conquistados com a integração entre educação propedêutica e profissional, o novo diploma legal também se tornou alvo de severas críticas



junto ao meio acadêmico, a exemplo de Kuenzer (2006, p. 900), que assim se manifesta em relação ao referido dispositivo:

O novo decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a por meio de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que *cumpriu* um dos compromissos de campanha com a *revogação* do Decreto n. 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função; e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas.

Como se observa, não basta apenas a interpretação do texto das reformas educacionais, através de portarias, resoluções, pareceres e propostas curriculares. É preciso que sejam considerados dois aspectos (compreendidos como de natureza ou implicação ideológica) do contexto em que elas se desenvolvem, implicando transformações consideráveis na organização e na gestão da educação pública.

O primeiro aspecto diz respeito ao argumento central das reformas educacionais em curso no Brasil: “*formar os indivíduos para a empregabilidade*”. Já o segundo é decorrente da implementação de reformas educacionais a partir de estudos produzidos por organismos internacionais de fomento e financiamento, como o Banco Mundial, O BIRD, o FMI, entre outros órgãos ligados à ONU, principalmente para orientação dos chamados países “emergentes” na implantação das reformas educacionais, chamando a atenção desses países acerca da importância da educação para a “*transformação produtiva com equidade*”. No entanto, verifica-se, na prática, uma estreita sintonia das propostas curriculares, principalmente para a EP&T com a agenda do FMI e do Banco Mundial, voltada para os objetivos e metas econômicas de reestruturação produtiva.

Nesse mister, os estudos de Carvalho (2003), sobre educação e formação profissional no Brasil, sinalizam para a necessidade de se compreender

[...] as demandas colocadas para educação profissional no capitalismo contemporâneo e as respostas que ela pode dar, tanto no sentido de uma educação do capital e, portanto, para consolidar a sua hegemonia, ou de uma educação do trabalho e, por conseguinte, instrumentos de contra-hegemonia. (CARVALHO, 2003, p.17-18)

No entanto, a despeito do novo papel a ser assumido pelo Estado brasileiro no contexto da implementação das reformas educacionais e de um novo modelo de gestão pública, principalmente na esfera Federal, temos como resultado a adoção de medidas baseadas na prioridade à redução de gastos com pagamento de pessoal e numa “pedagogia de

metas e resultados”, centrada no acompanhamento constante e na avaliação de desempenho do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, o que implica em acentuada precarização do trabalho docente, produzindo efeitos tanto na prática pedagógica dos professores, como das instituições educativas.

### **3.4 Precarização do Trabalho Docente**

A parte introdutória do presente estudo traz uma breve abordagem acerca da precarização do trabalho advinda das recentes transformações econômicas, políticas e sócio-culturais do mundo globalizado. Foi possível perceber à luz de autores consagrados como: Castel (1998), Chasnais (1998), Pochmann (1999), Fidalgo e Machado (2000), Kuenzer (2005), Thébaud-Mony e Druck (2007) que o fenômeno precarização ganhou centralidade em decorrência das novas exigências tecnológicas e econômicas do capitalismo.

Esse novo cenário impôs uma nova correlação de forças entre capital e trabalho que se manifesta, perante os trabalhadores, das mais diversas formas, entre elas pode-se destacar a perda de direitos dos trabalhadores, a crise na representatividade sindical, as contratações temporárias, o desemprego crescente, a intensificação do trabalho, a degradação das condições de saúde e de trabalho, entre outros. Tais manifestações abarcam todos os campos do emprego, incluindo aquele estabilizado.

Precarização, portanto, é um termo que na visão de Figueiredo; Bottechia e Silva (2010, p. 3) “se constitui em uma diversidade de situações laborais atípicas que tem sua expressão maior nos anos 90, como consequência da reestruturação produtiva” e que se configura a partir de duas dimensões: “a primeira é relativa à ausência ou redução de direitos e garantias de trabalho e a segunda se relaciona à qualidade do exercício da atividade” (idem, p. 3).

A precarização do trabalho é uma tendência frequente da forma como vem sendo organizado o trabalho no mundo contemporâneo, a ênfase nos estudos sobre a dinâmica e consequência para os envolvidos nesse processo é mais forte no terreno industrial. No campo educacional, sobretudo das instituições públicas de ensino, ainda há poucos estudos sobre a temática (OLIVEIRA, 2004, BOSI, 2007).

Tal realidade justifica a necessidade de se pesquisar sobre a precarização do trabalho dos professores, cuja dinâmica profissional não se exclui das nuances vivenciadas no bojo das recentes transformações, haja vista o contexto em que se encontram tais trabalhadores estar “permeado pelo modo de produção e de exploração do sistema capitalista, pois a educação

escolar, historicamente se constitui como uma das estratégias de legitimação e reprodução deste sistema” (BARBOSA; RAMOS, s/d, p. 3) e isto impacta decisivamente no trabalho docente.

A partir dessa perspectiva, pode-se considerar que, assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente, em particular, tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego e renda. Segundo Oliveira (2004, p. 1140)

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Na visão dessa autora, as questões salariais e de caráter profissional na defesa dos direitos trabalhistas permanecem as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Para ela, isso se explica pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais estiveram submetidos nos últimos anos (idem).

Sampaio e Marin (2004), ao estudarem a precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares, apontam a condição salarial como ponto marcante no agravamento da precarização do trabalho dos professores brasileiros. O Brasil, quando comparado “com outros países, inclusive aqueles com piores condições econômicas, [...] está acima apenas da Indonésia e quase empata com o Peru. Todos os demais oferecem salários mais elevados na educação primária” (p. 1210). Posicionando-se também na educação secundária como um dos sete piores do mundo (idem).

A situação salarial brasileira melhora um pouco com o passar dos anos de atividade docente, por meio dos incentivos dados como adicionais por tempo de serviço ou de qualificação. Assim mesmo permanecem em posição bem inferior quando comparados com os incentivos dados em outros países. Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210).

No caso específico dos professores das Instituições Federais de Ensino, um estudo realizado pela subseção do DIEESE em Brasília para o ANDES-SN aponta que o salário

inicial e final de tais profissionais está muito abaixo da remuneração de outros Servidores Públicos Federais de carreiras que exigem a graduação como requisito mínimo para ingresso.

Ressalta-se que a análise tomou como base o salário do docente em regime de trabalho de 40 horas semanais, uma vez que às outras categorias que integraram a análise não é exigida dedicação exclusiva à função, como no caso dos professores. Os valores foram calculados com base na remuneração de fevereiro de 2011 (DIEESE, 2011).

A complexidade e a precarização da carreira docente fica mais acentua quando se consideram as diferentes formas de contratação de professores, inclusive no âmbito da rede pública de ensino. Segundo Miranda (2006), a figura do professor efetivo, antes tida como regra na escola pública, agora convive com outras formas de contratação. Para tanto, a autora destaca três formas predominantes de contratação na rede pública: o professor efetivo, o professor temporário e o professor precarizado.

O professor efetivo é o servidor público, concursado, estável, estatutário; já o professor temporário é aquele profissional contrato por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro efetivo, organizados sob o regime da CLT; e, por fim, o professor precarizado que é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório – pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino – sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário, na maioria dos casos. Não muito usual, mas presente em algumas realidades, são as terceirizações extrajurídicas de professores realizadas pela comunidade escolar que reúne fundos através de “caixinhas” ou de empresas que fazem doações financeiras às escolas públicas (MIRANDA, 2006, p. 6).

É possível, inclusive, que um mesmo professor se submeta a todas essas formas de contratações, simultaneamente, em diferentes locais e horários de trabalho. “Pode ser um professor de carteira assinada pela manhã, um professor efetivo à tarde, um professor precarizado à noite e ainda um professor-horista sem proteção legal num curso pré-vestibular aos sábados” (idem, p. 7). No entanto, essa multiplicidade de contratações pode interferir consideravelmente tanto na organização do trabalho daqueles professores que se submetem a tais condições, como também no trabalho em geral da escola.

Mancebo (2007), ao tratar sobre o trabalho flexível e o cotidiano universitário, revela que a contratação de professores substitutos, constituiu-se em uma das saídas econômicas para o sustento das universidades, prática essa que se naturalizou no cotidiano de diversas unidades, sendo até mesmo estimulada acriticamente por muitos. No entanto, essa realidade gera efeitos problemáticos, tanto para os docentes diretamente envolvidos, como para a própria dinâmica da instituição, tais como:

[...] intensifica o regime de trabalho, aumenta o sofrimento subjetivo, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas carreando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior (idem, p. 77).

Acredita-se que essa é uma realidade que abarcou não apenas as Universidades, mas também outras instituições públicas de ensino, a exemplo dos atuais Institutos Federais de Educação (até 2008 denominados Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's ou Escolas Agrotécnicas Federais – EAF's), haja vista tais organizações se submeterem às mesmas diretrizes políticas às quais estão sujeitas as Universidades.

Outro ponto que merece destaque com relação ao trabalho docente e as formas de contratação é a rotatividade de professores. Segundo Cavagnari (1998, p.99), a rotatividade do corpo docente decorre da contratação de professores que não pertencem ao quadro efetivo da escola e representam em muitos casos até 50% do quadro de pessoal. Estes profissionais ministram aulas em várias escolas, além disso, não participam integralmente das atividades da escola. Isto resulta em baixo desempenho e menor compromisso dos referidos profissionais com a escola, considerando que não conseguem se identificar com o projeto ali desenvolvido.

Conforme se posiciona Silva (2007, p. 20), a rotatividade docente pode ser compreendida “como a não permanência na escola, de professores, durante o ano letivo ou de um ano para outro”. Contudo, não se trata de um fenômeno neutro, a rotatividade tem causas e consequências que se manifestam no ambiente escolar. Quanto às causas da rotatividade, Carvalho (2010) destaca as contratações temporárias de professores, os afastamentos para qualificação em cursos de pós-graduação e as demissões. No serviço público há ainda outras formas de afastamentos que podem culminar em rotatividade, tais como: redistribuições, remoções, cessões, entre outras.

Com relação às suas consequências, a rotatividade, assim como vários outros elementos que implicam em precarização do trabalho docente, pode afetar tanto a gestão da escola como também a organização do trabalho pedagógico (SILVA, 2007), esta compreendida como “a estrutura da organização do trabalho desenvolvido tanto na escola como na sala de aula” (GODOY, 2009, p. 25). Assim, pode-se compreender que o trabalho docente se configura como o trabalho realizado pelo professor na sala de aula ou fora dela.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA**

A presente investigação tem como objetivo analisar como a precarização do trabalho docente se manifesta no IFMA – Campus Codó. Para tanto, como já expresso na introdução desta pesquisa, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Detectar como a precarização do trabalho docente se manifesta do IFMA-Campus Codó ao longo de sua trajetória histórica;
- Delinear o perfil dos professores do IFMA-Campus Codó;
- Identificar, na percepção dos professores, como se manifesta a precarização do trabalho docente no IFMA-Campus Codó;

A realização da pesquisa do ponto de vista teórico-metodológico se apoia na abordagem qualitativa em nível exploratório, delineada pelo estudo de caso. No entanto, foram utilizados dados quantitativos obtidos tanto pela pesquisa documental, como pelo levantamento oriundo da aplicação de questionário.

Acredita-se que a abordagem qualitativa é a que melhor responde aos objetivos da presente investigação, haja vista tratar-se de um método que além de compreender atividades de investigação que podem ser denominadas específicas, permitem que tais informações possam ser caracterizadas por traços comuns (TRIVIÑOS, 2009). Para esse tipo de abordagem, Gressler (2003) aponta algumas características essenciais tanto da pesquisa, como do pesquisador.

Para Gressler a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados; a intervenção do pesquisador no contexto observado é induzida ao mínimo; os métodos da pesquisa qualitativa são múltiplos, interativos e humanísticos; o processo de pesquisa (objetivos, métodos, dados) emerge do contexto estudado, ao invés de prefixados; é fundamentalmente interpretativa; a investigação deve ocorrer de forma participativa e colaborativa (GRESSLER, 2003).

O pesquisador, no entanto, deve assumir características como: ser o principal instrumento da pesquisa qualitativa; partir de uma visão holística do fenômeno social, que busca compreender suas inter-relações, pois todos os dados da realidade são considerados importantes na descrição de um comportamento ou evento; refletir sistematicamente sobre o seu próprio papel na pesquisa, visto que um observador objetivo não deve ser autoritário, nem politicamente neutro; se junta ao pesquisado em um diálogo contínuo; é historicamente posicionado e situado geograficamente, como um observador da condição humana que é,

acima de tudo, humano; baseia-se em raciocínios complexos, multifacetados e interrogativos, que se movem entre dedução e indução (GRESSLER, 2003).

Na realização da pesquisa também se considerou o nível exploratório, por ser desenvolvida com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca do fenômeno objeto de investigação, qual seja: precarização do trabalho docente. Para Gil (2007), realiza-se esse tipo de pesquisa especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado, tornando-se difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre ele.

O estudo sobre a precarização do trabalho docente se insere perfeitamente no campo da escassez de exploração. Com efeito, conforme assinala Oliveira (2004, p. 1132-1133),

A despeito de as teses de desvalorização e desqualificação do trabalho docente serem amplamente aceitas como um processo que tem se agravado nos últimos anos, pouco se tem discutido tais fenômenos à luz das mudanças mais recentes nas escolas.

Corroborando esse entendimento, Bosi (2007) enfatiza que “os estudos sobre a precarização do trabalho docente [...] no Brasil não são numerosos e, geralmente, atêm-se à dimensão da flexibilização das relações contratuais de trabalho”. A presente pesquisa, embora leve em consideração as relações contratuais dos professores, também considera outras dimensões que implicam em precarização do trabalho docente, como aquelas alusivas às relações de trabalho, ou seja, às condições de trabalho.

Nesse sentido, a utilização da abordagem qualitativa em nível exploratório se configura na forma mais apropriada para o presente estudo, pois conforme apregoa Creswell (2007 p. 38), “se um conceito ou fenômeno precisa ser entendido pelo fato de ter sido feita pouca pesquisa sobre ele, então é melhor se aplicar a abordagem qualitativa”. Prosseguindo, ele diz:

A pesquisa qualitativa é exploratória e útil quando o pesquisador não conhece as variáveis importantes a examinar. Esse tipo de técnica pode ser necessário ou porque o tópico é novo, ou porque nunca foi abordado com uma determinada amostragem ou grupo de pessoas, ou porque as teorias existentes não se aplicam a uma determinada amostra ou grupo em estudo (idem, p. 38).

Tais afirmações reforçam a motivação da escolha da abordagem qualitativa em nível exploratório para a consecução dos objetivos da presente pesquisa. No entanto, como já mencionado acima, a opção por tal abordagem não descarta a utilização de dados

quantitativos, uma vez que há uma posição intermediária entre autores de metodologia da pesquisa que procura mediar a convergência entre as abordagens qualitativa e quantitativa (KIPNIS, 2005). Essa mistura de abordagens mesmo se diferenciando quanto à forma e à ênfase pode contribuir para a melhor compreensão do fenômeno (NEVES, 1996).

Ressalta-se, ainda, que o estudo exploratório, embora aparentemente simples, não exige o pesquisador do cuidado com o tratamento científico que se deve ter presente nos trabalhos de pesquisa. O pesquisador deve seguir todos os passos da pesquisa dentro de um esquema elaborado com a severidade característica que demanda todo bom trabalho científico (TRIVIÑOS, 2009).

Em relação ao delineamento da pesquisa, trata-se de um estudo de caso. Esse tipo de estudo, de acordo com Vergara (2009, p. 44), circunscreve-se “a uma ou a poucas unidades, entendidas essas como pessoa, família, produto, empresa, órgão público, comunidade ou mesmo país”. No caso em apreço, a pesquisa foi realizada no IFMA – Campus Codó, tendo como sujeitos os professores da referida instituição, configurando-se, assim, em um estudo de caso.

Para Gil (2008), o estudo de caso se caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de forma a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa quase impossível de ser realizada mediante outros tipos de delineamento. Para este autor, “o estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisa com diferentes propósitos”, podendo ser “utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas” (p. 58).

#### **4.1 População e Amostra**

A população estudada é compreendida pelos professores do IFMA-Campus Codó. A escolha desse segmento se deu pelo maior envolvimento prático com as atividades pedagógicas, haja vista que além das atividades de sala de aula também se envolvem com atividades de suporte pedagógico à docência, tais como: direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, além da pesquisa e da extensão.

Vale destacar que inicialmente foi previsto o envolvimento de outros sujeitos na presente investigação, tais com gestores, equipe pedagógica e dirigentes do Sindicato Nacional dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica –



SINASEFE, Seção Sindical de Codó, no entanto, diante das dificuldades na obtenção dos dados, tais sujeitos deixaram de ser considerados nesta pesquisa.

Segundo dados fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos do IFMA Campus Codó, posição março de 2011, o quadro docente da instituição é composto por 55 (cinquenta e cinco) professores efetivos e 4 (quatro) professores temporários, sendo que 03 (três) dos professores efetivos estão afastados para fins de qualificação e 01 (um) se encontra cedido para outro órgão.

Trata-se de amostragem não probabilística, não obstante, procurou-se envolver na pesquisa todos os professores em plena atividade no campo empírico, através da disponibilização de questionários auto-aplicáveis com questões abertas e fechadas. Segundo Monteiro (2002, p. 63), “quando a população não for muito grande e houver a possibilidade de se fazer um censo, não se terá uma amostra”. Assim o questionário foi disponibilizado para todos os professores onde se conseguiu uma adesão de 30 (trinta) professores o que representa 54,5% dos professores que estão efetivamente trabalhando na escola (excluindo-se os afastados – 03 e os cedidos – 01).

Antes do início definitivo da coleta de dados, o questionário foi submetido a um pré-teste junto a um grupo de cinco professores pertencentes à população pesquisada. O objetivo do pré-teste foi evidenciar possíveis falhas quanto à forma e conteúdo das questões e, assim, assegurar-lhes validade e precisão. Cada integrante do grupo dispôs de oito dias para responder e fazer a devolução do questionário com as correções e sugestões devidas.

## **4.2 Instrumentos de Coleta de Dados**

O trabalho de campo foi realizado no período de 06 de junho de 2011 a 12 de agosto de 2011. Para tanto, os instrumentos de coletas de dados utilizados foram a pesquisa documental e a aplicação de questionários com questões fechadas e abertas.

A pesquisa documental, forma de obtenção preliminar dos dados, visou captar a trajetória histórica do IFMA Campus Codó acerca da precarização do trabalho docente no período de abril de 1997 a março de 2011, focando principalmente nas formas de ingresso de professores, na rotatividade, nas condições salariais e na definição do perfil atual dos professores.

Segundo Gil (2008, p.147), a utilização de fontes documentais pode proporcionar ao pesquisador a obtenção de dados “em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são

obtidos diretamente das pessoas”. Demais disso, em muitos casos, a investigação só se torna possível mediante a utilização de documentos.

Assim, no intuito de detectar informações úteis para a pesquisa, verificou-se as pastas funcionais tanto dos profisses efetivos como dos professores temporários, as tabelas de remuneração, as portarias de movimentação dos professores, dados extraídos dos sistemas operacionais de administração de pessoal, bem como leis e relatórios, a exemplo das Leis 8.112/90 e Lei 8.745/93, de Relatórios da CGU – Controladoria Geral da União e Relatórios de Gestão, entre outros.

Também foram aplicados questionários com questões fechadas e abertas junto ao corpo docente do IFMA-Campus Codó, incluindo os professores efetivos e temporários/substitutos que estavam em plena atividade na instituição, ou seja, os professores cedidos e afastados não foram incluídos para efeito desta investigação. Gil (2008, p. 121) define questionários como a “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças valores, interesses, [...], etc”.

A aplicação dos questionários se processou por meios do aplicativo SurveyMonkey, software livre para questionário online, acessado pelos professores por meio da internet através de link próprio disponibilizado pelo pesquisador a todos os professores. Além da disponibilização do link, o pesquisador fez contato individualizado com os professores, tanto por e-mail, como por telefone e até mesmo pessoalmente, visando garantir o máximo de adesão à pesquisa.

As informações foram armazenadas em um banco de dados acessível apenas ao pesquisador. A utilização desse recurso foi importante, tanto para favorecer aos professores responderem ao questionário segundo as suas conveniências e sem qualquer interferência que lhes ocasionasse intimidação, receio ou constrangimento, bem como para garantir o máximo de sigilo das informações e assim preservar a identidade dos sujeitos.

O questionário, compreendido como o principal instrumento de coleta de dados, serviu para captar as diferentes percepções dos sujeitos sobre o objeto do presente estudo. Como se trata de uma pesquisa do tipo qualitativa, a preocupação não reside apenas a responder questões de ordem objetiva sobre a temática abordada, mas, sobretudo, apreender também as questões de ordem subjetiva obtidas pelas opiniões consignadas nas questões abertas.

Nessa perspectiva, a utilização de questionário como instrumento de coleta de dados buscou evidenciar o perfil dos participantes da pesquisa como forma complementar da

pesquisa documental e, especialmente, identificar a percepção dos professores acerca da precarização do trabalho docente no âmbito do IFMA-Campus Codó.

Para tanto, as perguntas fechadas e abertas foram estruturadas de forma a permitir gradativamente o aprofundamento da temática, partindo da obtenção de dados pessoais e funcionais, perpassando por situações que permitiram evidenciar a precarização de trabalho a partir de aspectos como: carga horária de trabalho, trabalhos extraescolares, acumulação de cargos, número e tamanho de turmas assumidas pelos professores, formação continuada, entre outras.

### **4.3 Análise de Dados**

Segundo Gil (2008), após a coleta dos dados, as próximas etapas serão a análise e a interpretação das informações. A análise visa uma organização sistemática dos dados, de modo a possibilitar o fornecimento de respostas ao problema da pesquisa. A interpretação, embora conceitualmente distinta, implica na procura do sentido mais amplo das respostas.

Nessa perspectiva, a etapa de análise de dados pressupõe o confronto dos resultados obtidos no processo de investigação em campo com as informações levantadas no referencial teórico do trabalho, tendo em vista a redação do relatório da pesquisa.

Ao longo da análise, os participantes tiveram seus nomes substituídos por códigos, de acordo com o compromisso assumido no ato da aplicação do instrumento de coleta de dados, qual seja: o questionário. Assim, os professores foram identificados numa sequência codificada aleatoriamente por números ou letras, conforme exemplo a seguir: “PROFESSOR 1” ou “PROFESSOR A”, “PROFESSOR 2” ou “PROFESSOR B”, etc. A utilização de número e letra somente aconteceram em casos de confrontação de opiniões entre professores.

### **4.4 Caracterização do Campo Empírico**

O IFMA-Campus Codó está localizado no município de Codó-MA, a 290 Km de São Luís, capital do Estado do Maranhão e a 170 Km de Teresina, capital do Estado do Piauí. Foi criado pela Lei Federal Nº 8.670, de 30 de junho de 1993, com a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Codó-MA (EAF/Codó-MA) e transformada em autarquia Federal pela Lei Nº 8.731, de 16 de novembro de 1993. Iniciou seu funcionamento administrativo e pedagógico em abril de 1997, tendo como principal foco, ao longo de sua trajetória histórica, o ensino ligado à área agroindustrial. (IFMA, 2010).

No final do ano de 2008, a então EAF/Codó-MA, passou a fazer parte do Instituto Federal do Maranhão, mediante sua integração ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e às Escolas Agrotécnicas Federais de São Luís-MA e de São Raimundo das Mangabeiras-MA, passando à condição de campus do sobredito Instituto (BRASIL, 2008).

Os *campi* que compõem o IFMA, na atualidade, além do Campus Codó, são os seguintes: Açailândia, Alcântara, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Caxias, Centro Histórico, Imperatriz, Maracanã, Monte Castelo, Pinheiro, Santa Inês, São João dos Patos, São Raimundo das Mangabeiras, Timon e Zé Doca, perfazendo um total de 18 *campi* (IFMA, 2010).

O IFMA-Campus Codó, possui uma área de aproximadamente 200 hectares, sendo 5% de área construída. Os principais espaços são: área administrativa, salas de aula, biblioteca, laboratórios de informática, de microbiologia, de solo (ainda por funcionar), unidades educativas de produção nas áreas de bovinocultura, de ovino/caprinocultura, de suinocultura, de avicultura e de agricultura, entre outros.

#### 4.4.1 Estrutura organizacional

No tocante à estrutura organizacional, a administração do IFMA-Campus Codó é organizada da seguinte forma: Direção Geral, Diretoria de Administração e Planejamento - DAP e Diretoria de Desenvolvimento Educacional - DDE. Subordinam-se hierarquicamente ao DAP, o Departamento de Recursos Humanos - DRH e o Departamento de Administração e Finanças - DAF. Vinculam-se ao DDE, o Departamento de Produção e Pesquisa – DPP, o Departamento de Assistências ao Educando – DAE e o Departamento de Ensino – DE. Existem, ainda, vários setores de menor poder hierárquico que se subordinam, respectivamente, aos departamentos supracitados.

Atualmente a estrutura organizacional da instituição é composta de 40 funções, sendo 8 (oito) Cargos de Direção – CD, que variam de 4 (quatro) a 2 (dois) e 32 (trinta e duas) Funções Gratificadas – FG, que variam de 5 (cinco) a 1 (um). Os valores remuneratórios e a ordem de importância hierárquica são crescentes, isto é, uma função código 3 (três), por exemplo, tem maior grau de complexidade que uma função código 4. O valor correspondente à remuneração do ocupante de uma função de número 2, por exemplo, é mais elevado que o recebido pelo ocupante de uma função de número 4 (quatro). A ilustração 06, permite uma melhor visualização da distribuição das funções.

**Ilustração 04** – Quadro de funções do IFMA- Campus Codó

Função	Cargos de Direção – CD			Funções Gratificadas – FG				
	CD-2	CD-3	CD-4	FG-1	FG-2	FG-3	FG-4	FG-5
<b>Quantidade</b>	01	02	05	05	04	04	07	12

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pelo DRH.

**Posição:** Junho de 2011

#### 4.4.2 Cursos oferecidos e corpo discente

Os cursos oferecidos pelo IFMA-Campus Codó são os seguintes: cinco graduações e cinco Cursos Técnicos de Nível Médio, integrados ao Ensino Médio. As graduações se dividem em três licenciaturas: Ciências Agrárias, Matemática e Química e dois bacharelados: Agronomia e Tecnologia de Alimentos. Os Cursos Técnicos de Nível Médio são nas seguintes áreas: Agropecuária, Meio Ambiente, Agroindústria (regular e PROEJA), Informática (regular e PROEJA) e Manutenção e Suporte de Informática. Em tais cursos se distribuem 1.047 (um mil e quarenta e sete) alunos, contando os alunos rematriculados. Para melhor clareza dos dados, veja a ilustração a seguir:

**Ilustração 05** – Cursos oferecidos e alunos matriculados no IFMA-Campus Codó

ANO	CURSOS		ALUNOS
	Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio	Graduações	
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Agropecuária</li> <li>❖ Agroindústria</li> <li>❖ Informática</li> <li>❖ Manutenção e Suporte em Informática</li> <li>❖ Meio ambiente</li> </ul>	LICENCIATURA: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Química</li> <li>❖ Matemática</li> <li>❖ Ciências agrárias</li> </ul> BACHARELADO: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Agronomia</li> <li>❖ Tecnologia de alimentos</li> </ul>	1.047

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pela SER – Secretaria de Registros Escolares.

**Posição:** Junho de 2011.

#### 4.4.3 Força de trabalho

Com relação à sua força de trabalho, o IFMA-Campus Codó dispunha, em março de 2011, de 59 (cinquenta e nove) professores, incluindo 04 professores temporários, 57 (cinquenta e sete) servidores Técnico-Administrativos em Educação e 73 (setenta e três) trabalhadores terceirizados. Os técnico-Administrativos em Educação se distribuem, respectivamente, nas classes “A”, “B”, “C”, “D” e “E”, sendo que há uma preponderância quantitativa de servidores que se posicionam na classe “D”.

Já o quadro de trabalhadores terceirizados, está organizado, quanto à atuação, da seguinte forma: 14 (catorze) vigilantes, que se revezam em quatro postos noturnos e três postos diurnos e 59 (cinquenta e nove) trabalhadores que atuam, respectivamente, nas seguintes áreas: Serviços Gerais, Auxiliar Administrativo, Auxiliar Agropecuário, Servente Braçal, Técnico em Informática, Eletricista, Pedreiro, Pintor e Mecânico.

No tocante aos professores, atualmente, a grande maioria pertence ao quadro efetivo, pois apenas 04 (quatro) são temporários/substitutos. Quanto ao regime de trabalho, tais professores estão assim distribuídos: 43 (quarenta e três) trabalham em regime de dedicação exclusiva, 15 (quinze), em regime de 40 horas e apenas 01 (um) trabalha em regime de 20 horas. Desse universo de professores, 55 (cinquenta e cinco) estão exercendo suas atividades regulares na escola, 03 (três) estão afastados para programa de qualificação e 01 (um) está cedido para outro órgão.

A ilustração 06, abaixo, melhor sintetiza a força de trabalho atual do IFMA-Campus Codó:

**Ilustração 06 – Força de trabalho do IFMA-Campus Codó**

PROFESSORES		TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS	
Efetivos	Temporários	Efetivos	Terceirizados
59	04	55	73

**Fonte:** elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pelo DRH.

**Posição:** março/2011

## **5 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO IFMA-CAMPUS CODÓ**

As medidas adotadas pela Administração Pública Federal no campo educacional, com base no “receituário” neoliberal dos organismos internacionais como a CEPAL, o Banco Mundial e o FMI, objetivaram especialmente o controle de gastos com pagamento de pessoal e a racionalização da oferta dos serviços educacionais. Tais medidas foram adotadas nos Institutos Federais mediante a contratação em grande monta de professores temporários, pela sobrecarga de trabalho dos professores efetivos, pela elevada rotatividade de professores, pela contenção de gastos, inclusive com remuneração, entre outras.

Esse contexto de medidas administrativas não deixa de interferir sobremaneira nas condições de trabalho dos docentes, no funcionamento das instituições e na própria organização pedagógica dos Institutos Federais. Nesse sentido, a organização do trabalho didático-pedagógico acaba sendo, também, um dos fatores da precarização do trabalho docente.

Em face da importância atual do tema precarização do trabalho ou trabalho precário do docente no Brasil, neste capítulo se discutirá sobre a trajetória histórica da precarização do trabalho docente no IFMA-Campus Codó, a partir da análise da carreira docente no tocante às formas de ingresso/vinculação funcional, à movimentação/rotatividade e à remuneração desses profissionais, no período de abril/97 a março/2011 e, por fim, apresentará o perfil dos atuais professores que compõem o quadro da referida instituição.

Os dados que serão discutidos a seguir foram extraídos preponderantemente da pesquisa documental, todavia foram também complementados com dados obtidos junto aos professores mediante pesquisa realizada por meio de questionários com questões fechadas e abertas.

### **5.1 Formas de Ingresso e Rotatividade dos Professores**

As formas de ingresso de professores no IFMA-Campus Codó evidenciadas na pesquisa, desde o início de seu funcionamento administrativo e pedagógico (abril/1997), foram: ingresso por concurso público de provas e títulos, ingresso por redistribuição, ingresso por remoção, ingresso por processo seletivo simplificado e ingresso por contratação direta.

O ingresso por concurso público de provas e títulos refere-se à figura do professor efetivo, servidor público, estatutário e estável, cujo diploma legal que rege sua relação trabalhista é a Lei nº 8.112/90. O ingresso na instituição se dá após a realização de concurso de provas e títulos. As provas acontecem normalmente em duas etapas: uma prova escrita e outra de desempenho didático. Em caso de aprovação e classificação nessas etapas seus títulos são submetidos à análise e julgamento de uma banca examinadora, cuja constituição ocorre normalmente por um pedagogo e por dois professores da área de formação do concurso, com titulação igual ou superior à titulação do candidato.

A redistribuição refere-se ao deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder, desde que haja interesse da administração; equivalência de vencimentos; manutenção da essência das atribuições do cargo; vinculação entre os graus de responsabilidade e complexidade das atividades; mesmo nível de escolaridade, especialidade ou habilitação profissional; compatibilidade entre as atribuições do cargo e as finalidades institucionais do órgão ou entidade (BRASIL, 1990). No caso em apreço, os ingressos por redistribuição concernem a professores efetivos que se deslocaram de outras instituições federais de ensino para o IFMA-Campus Codó, mediante a contrapartida de vaga ocupada ou não.

O ingresso por remoção também trata apenas de servidores efetivos. Essa forma de ingresso caracteriza-se pelo deslocamento do servidor, a pedido ou de ofício, no âmbito do mesmo quadro (BRASIL, 1990). Assim, o ingresso de professores no IFMA-Campus Codó por meio de remoção passou a acontecer recentemente, somente a partir de 2009 quando a, até então EAF/Codó-MA, passou a integrar o IFMA assumindo a condição de Campus. Como o deslocamento do servidor por meio de remoção acontece somente dentro do mesmo quadro e até dezembro de 2008 a então EAF/Codó-MA dispunha apenas de um único local de trabalho (sua própria sede), assim restou prejudicada tal forma de ingresso.

O ingresso por meio de processo seletivo simplificado diz respeito ao professor substituto ou temporário, profissional aprovado em processo seletivo simplificado e contratado temporariamente sob o regime geral da Previdência Social, regido pela Lei nº 8.745/93, que proporciona garantias inferiores àquelas previstas na CLT – Consolidação das Leis do Trabalho. Estes professores, embora vinculados ao regime geral da Previdência Social, não têm direito a benefícios como FGTS, indenização rescisória (quando a rescisão contratual acontece no prazo previamente estipulado), nem podem optar pelo regime de dedicação exclusiva, condição esta comumente disponibilizada aos professores efetivos.



A contratação direta, uma das formas de ingresso de professores no IFMA-Campus Codó evidenciada na pesquisa, trata dos professores horistas, contratados provisoriamente, sob dispensa de licitação, com base na Lei nº 8.666/93, para ministrarem carga horária específica sem direito a quaisquer garantias sociais, como férias, 13º salários, entre outras. Sua relação de trabalho é mais precária que a dos professores substitutos. Esta forma de contratação somente ocorreu na instituição, eventualmente, no ano de 2001, porém a legalidade de tais contratos foram objeto de questionamento por parte dos órgãos de controle da gestão.

O relatório de auditoria nº 153239, de 16 de maio de 2002, emanado da Secretaria Federal de Controle Interno, ligada à Corregedoria-Geral da União, que examina os atos e consequentes fatos de gestão, praticados na então EAF/Codó-MA, no período de 01.01.2001 a 31.12.2001, aponta no item 10.2.3.1 que a escola realizou 26 contratações de professores horistas. Este tipo de contratação nos remete ao que entende Miranda (2006, p. 6) quando caracteriza esse tipo de professor como “aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório [...] sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário, na maioria dos casos”.

Essa forma de contratação, embora pareça aprofundar as condições de precarização do trabalho dos professores, tanto pelas condições às quais são submetidos, como pela ampliação da rotatividade, não será abordada nas demais análises desta pesquisa, haja vista a carência de informações mais relevantes e detalhadas a respeito.

Com relação às demais formas de ingresso (concurso, redistribuição, remoção e processo seletivo), a ilustração a seguir apresenta um panorama geral de todo o período que compreende a presente investigação (abril/1997 a março/2011):

**Ilustração 07** – Formas de ingressos de professores no IFMA – Campus Codó

ANO	FORMAS DE INGRESSO				TOTAL DE INGRESSOS
	CONCURSO	SELETIVO	REDISTRIBUIÇÃO <sup>8</sup>	REMOÇÃO	
1997	14	--	02	--	
1998	08	--	01	--	
1999	--	06	01	--	
2000	--	05	--	--	
2001	--	08	--	--	
2002	--	14	--	--	
2003	04	13	--	--	
2004	04	07	01	--	
2005	--	11	--	--	
2006	15	03	--	--	
2007	04	05	--	--	
2008	07	06	--	--	
2009	06	06	--	--	
2010	22	--	--	04	
2011	06	--	--	01	
<b>TOTAL</b>	<b>90</b>	<b>84</b>	<b>05</b>	<b>05</b>	<b>184</b>

**Fonte:** elaborado pelo autor a partir dos dados coletados mediante pesquisa documental.

Os dados constantes na figura acima evidenciam que a trajetória histórica do IFMA – Campus Codó foi marcada por um acentuado número de ingressos de professores substitutos. Tais profissionais são contratados por 12 (meses) meses mediante a aprovação em processo seletivo simplificado, cuja contratação permite apenas uma prorrogação por igual período (BRASIL, 1993).

Segundo Oliveira (2004), o número de contratações temporárias (professor substituto), em alguns casos, tem chegado a números correspondentes aos de professores efetivos o que corrobora significativamente com a elevação da precarização do trabalho docente no tocante às relações de emprego. No IFMA-Campus Codó em alguns períodos o número de professores substitutos chegou a ser mais elevado que o número de professores efetivos. Em dezembro de 2002 eram 20 (vinte) professores substitutos e apenas 14 (catorze) professores efetivos.

Esse quadro se agrava ainda mais quando se compara o número de professores substitutos com os professores efetivos em atividade na escola (excluindo-se os afastados/cedidos/licenciados). Em 2001 eram 12 (doze) substitutos e apenas 10 (dez) efetivos atuando na escola, em 2002 eram 20 (vinte) substitutos e apenas 07 (sete) efetivos e em 2003

<sup>8</sup> Dois professores foram contados no campo redistribuição, em 1997 e 1999, respectivamente, por serem requisitados de outras instituições para o exercício de função.

eram 14 (catorze) professores substitutos e 12 (doze) professores efetivos em atividade na escola.

Outra constatação é a forte retração na realização de concurso público para contratação de professores efetivos durante um longo período. Após 14 (catorze) ingressos de professores efetivos em 1997 (início do funcionamento da instituição) e 08 (oito) em 1998, a retomada dos concursos públicos somente ocorreu em 2003, primeiro mandato do presidente Lula.

O longo período de refreamento dos concursos coincide com o segundo mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1999 – 2002), período de acentuado esforço para implementação das reformas neoliberais (DINIZ, 2001). É exatamente nesse período que se iniciam as contratações de professores temporários no IFMA-Campus Codó, então EAF/Codó-MA. Embora essa dinâmica tenha se iniciado em 1999 e persistido até a realização do presente estudo, os pontos de pico ocorreram no período de 2001 a 2005, conforme se evidencia na ilustração 07. Em 2001 houve 08 (oito) contratações temporárias, em 2002 – 14 (catorze), em 2003 – 13 (treze) e em 2004 – 11 (onze) contratações.

A pesquisa revela que o elevado número de contratações de professores temporários é decorrente tanto da sobredita retração dos concursos públicos para provimento dos cargos efetivos, como da necessidade de suprir a lacuna deixada pelas saídas de professores efetivos.

Em relação às saídas de professores do IFMA – Campus Codó, identificou-se na pesquisa duas modalidades, quais sejam: aquelas de caráter permanente e as de caráter temporário. A primeira modalidade diz respeito às demissões, às exonerações, às redistribuições, às remoções e às rescisões contratuais. Já a segunda modalidade refere-se, especialmente, aos afastamentos (normalmente para qualificação) e às cessões (para o exercício de funções ou colaboração técnica em outras instituições). Os demais tipos de afastamento como licença para tratamento de saúde, férias, licença à gestante, etc, como possuem caráter bastante transitório, deixaram de ser objeto da presente investigação.

A ilustração 08 apresenta o registro das principais modalidades de saída de professores do IFMA-Campus Codó, durante o período investigado.

**Ilustração 08** – Modalidades de saída de professores do IFMA-Campus Codó

ANO	SAÍDAS PERMANENTES <sup>9</sup>					SAÍDAS TEMPORÁRIAS		TOTAL DE SAÍDAS
	RCT	RED <sup>10</sup>	REM	EXO	DEM	AFTQ	CES	
1997	--	01	--	--	--	--	--	
1998	--	01	--	02	--	--	--	
1999	--	02	--	--	--	01	--	
2000	03	01	--	--	--	--	02	
2001	04	04	--	--	--	01	01	
2002	06	01	--	--	--	02	--	
2003	19	--	--	--	--	01	--	
2004	10	03	--	--	--	--	--	
2005	06	04	--	--	01	01	--	
2006	11	--	--	01	--	01	--	
2007	08	01	--	01	--	--	01	
2008	03	--	--	01	--	--	02	
2009	04	02	02	--	--	02	01	
2010	06	03	07	01	--	01	--	
2011	-	--	06	--	--	--	--	
<b>TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>23</b>	<b>15</b>	<b>06</b>	<b>01</b>	<b>10</b>	<b>07</b>	<b>142</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados mediante pesquisa documental.

**Legenda:** RCT = Rescisão de Contrato Temporário; RED = Redistribuição; REM = Remoção; EXO = Exoneração; DEM = Demissão; AFTQ = Afastamento para qualificação; CES = Cessão.

Observa-se, pelos dados constantes na ilustração 08, que a grande maioria das saídas permanentes de professores, durante o período investigado, foi motivada por rescisões contratuais de professores substitutos, nesse período ocorreram 80 (oitenta) desligamentos. Em seguida vêm, respectivamente, as redistribuições – 23 (vinte e três) saídas, as remoções – 15 (quinze) saídas, as exonerações – 06 (seis) saídas e demissão – 01 (uma) apenas, perfazendo um total de 125 (cento e vinte e cinco) saídas. Quanto às saídas temporárias, foram 17 (dezessete) saídas, sendo 10 (dez) afastamentos para qualificação e 07 (sete) cessões.

Vê-se também que, na medida em que diminuíram as saídas de professores motivadas pelas rescisões de contrato – em face da diminuição das contratações temporárias, ampliaram-se as saídas por remoções, nova tendência de movimentação de professores que a instituição vem vivenciando após sua integração ao Instituto Federal, conforme já mencionado neste trabalho.

<sup>9</sup> O quadro atual de professores o IFMA Campus Codó corresponde à diferença ente o total de ingressos (figura 8) e as saídas permanentes (ilustração 9).

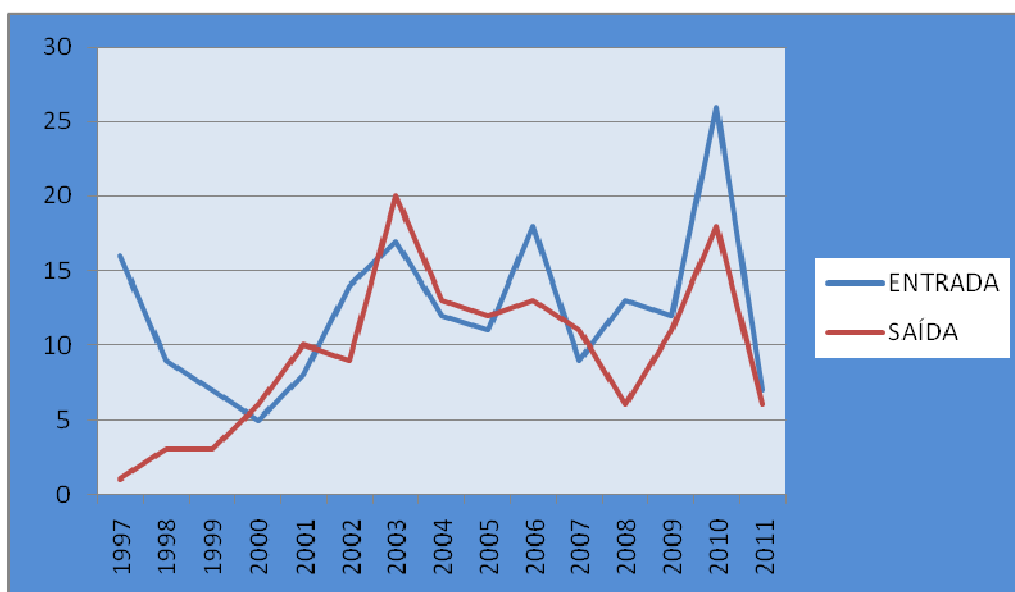
<sup>10</sup> Dois professores foram contados no campo RED, em 1997 e 1999, respectivamente, por estarem requisitados para o exercício de função e retornarem para suas instituições de origem.

Observando-se o fluxo de professores no IFMA-Campus Codó, duas situações ficam bastante evidentes: a primeira refere-se à contratação intensa de professores substitutos/temporários, profissionais contratados “por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro efetivo” (MIRANDA, 2006, p. 6). A segunda é a acentuada rotatividade de professores.

Segundo Cavagnari (1998), a rotatividade decorre da contratação de professores que não pertencem ao quadro efetivo e representam em muitos casos até 50% do pessoal da escola (no IFMA-Campus Codó em alguns períodos esse percentual foi bem mais elevado, como já demonstrado acima). Já para Silva (2007, p. 20), a rotatividade docente pode ser compreendida “como a não permanência na escola, de professores, durante o ano letivo ou de um ano para outro”. Este é outro fenômeno presente na instituição pelas saídas de professores efetivos.

No presente estudo, embora se verifique que o elevado número de contratações temporárias influencie significativamente para a ocorrência da rotatividade de professores no IFMA-Campus Codó, outros tipos de movimentação de professores contribuíram com seu aprofundamento, tais como: as redistribuições, as cessões, os afastamentos para qualificação e, por último, as remoções de professores. A ilustração abaixo evidencia como se manifestou a rotatividade na instituição, no período investigado.

**Ilustração 09** – Gráfico sobre a rotatividade de professores no IFMA-Campus Codó



**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados mediante pesquisa documental.

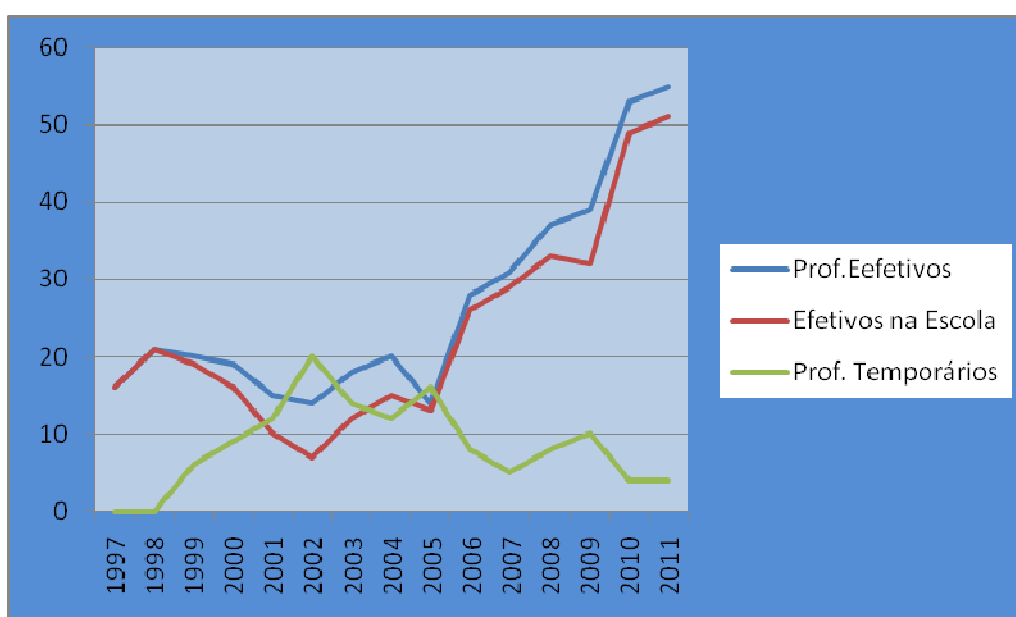
**Posição:** 31 de dezembro de cada ano, exceto 2011, ocasião em que a posição é 31 de março.

Conforme evidencia a ilustração 09, o IFMA-Campus Codó viveu momentos de intensa rotatividade, tal fenômeno começou a se elevar a partir de 2001, mas ganha maior destaque entre 2002 a 2007 e 2009 a 2010. Os maiores picos ocorreram em 2003, com 20 (vinte) saídas e 17 (ingressos) ingressos de professores; em 2006, onde houve 13 (treze) saídas e 18 (dezoito) ingressos e em 2010, quando saíram 18 (dezoito) professores e ingressaram 26 (vinte e seis).

Acredita-se que a rotatividade tem sido um dos problemas mais sérios enfrentados pela escola no tocante ao trabalho pedagógico, pois, como se verá abaixo, grande parte dos professores já ingressam na instituição com o intento de ser removido/redistribuído, por serem oriundos de outras regiões. Assim, eles não conseguem traçar um plano de trabalho em longo prazo e quando traçam não o executam plenamente, devido ao curto período de tempo que permanecem na instituição.

Outro ponto importante revelado na pesquisa é a relação entre professores efetivos e professores temporários/substitutos vivenciada no IFMA-Campus Codó. O gráfico abaixo demonstra essa relação. Ressalta-se que a linha azul refere-se ao total de professores efetivos, incluindo os afastamentos e as cessões, enquanto que a linha vermelha refere-se apenas àqueles professores em plena atividade na escola.

**Ilustração 10** – Gráfico sobre a relação entre professores efetivos e professores temporários<sup>11</sup>



**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados mediante pesquisa documental.

**Posição:** 31 de dezembro de cada ano, exceto 2011, ocasião em que a posição é 31 de março.

<sup>11</sup> O levantamento toma como base o número de professores existentes na instituição em 31 de dezembro de cada ano, exceto o ano de 2011, ocasião em que a posição é 31 de março.

Verifica-se que no período de 2001 a 2005 foi bastante elevado o número de professores substitutos no IFMA-Campus Codó, superando em certos períodos o número de professores efetivos, principalmente quando se observa o total de professores efetivamente trabalhando na escola.

Em 2001 eram 12 (doze) professores substitutos e 15 (quinze) professores efetivos, destes apenas 10 (dez) estavam atuando diretamente na escola, os demais, encontravam-se: cedidos – 03 (três) professores, afastados para qualificação – 02 (dois) e licenciado – 01 (um) professor.

Em 2002 houve um aprofundamento da diferença entre professores substitutos e efetivos, os substitutos superaram em 42,85% o quadro de professores efetivos, ou seja, eram 20 (vinte) professores substitutos e apenas 14 (catorze) professores efetivos, destes, apenas 07 estavam em plena atividade na escola, 03 (três) encontravam-se cedidos para outras instituições, 03 (três) afastados para qualificação e 01 (um) licenciado.

O quadro de professores substitutos, embora menor que o de professores efetivos no ano de 2003 (14 substitutos e 18 efetivos), quando se associa o número de substitutos aos professores efetivos em plena atividades na escola, estes são superados em 16,66% pelos primeiros, ou seja, os professores efetivos em atividade na escola são apenas 12 (doze).

Em 2004 são 12 (doze) professores substitutos para 20 (vinte) efetivos, destes, 15 (quinze) em atuação direta na escola. Já em 2005 são 16 (dezesseis) professores substitutos e somente 14 (catorze) professores efetivos no total, mas apenas 13 (treze) desenvolvendo suas atividades na escola.

A partir de 2006, o elevado número de ingresso de professores efetivos proporcionou a redução das contratações temporárias. Desde então, passou a haver certa estabilidade no crescimento do número de professores temporários na instituição, variando de 08 (oito) em dezembro de 2006 para 04 (quatro) em março/2011. Por outro lado, o número de professores efetivos vem se elevando consideravelmente. Em 2006, o IFMA – Campus Codó dispunha de 28 (vinte e oito) professores efetivos e em março/2011 passa a contar com 55 (cinquenta e cinco) professores. A ilustração 11 elucida bem tal realidade.

**Ilustração 11** – Quantitativos de professores no período de 2006 a 2011

DESCRIÇÃO	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Professores temporários	08	05	08	10	04	04
Professores efetivos	28	31	37	39	53	55
Professores efetivos em atividade na escola	26	29	33	32	49	51

**Fonte:** elaborado pelo autor a partir de dados coletados mediante pesquisa documental  
**Posição:** 31 de dezembro de cada ano, exceto 2011, ocasião em que a posição é 31 de março.

Essa tendência de crescimento do número de professores efetivos na instituição, contudo, não significou, ainda, o fim da elevada rotatividade. Prova disso são os elevados números de redistribuições e, principalmente, de remoções ocorridas nos últimos anos, conforme anteriormente citado. Há de se ressaltar que a grande maioria dos professores é oriunda de outras localidades, principalmente, das capitais do Estado do Maranhão e do Piauí, isso leva tais profissionais a fazer uma forte pressão interna para serem removidos ou redistribuídos para instituições localizadas mais próximas de suas respectivas origens.

No atual contexto, a permanência dos professores no IFMA-Campus Codó continua sendo em certa medida motivo de preocupação, pois dos professores investigados 50,0% manifestaram a intenção de transferirem-se para outro Campus. Entre os outros 50,0% que manifestaram a intenção de permanecer na escola, 10,0% são substitutos, condição esta que já os coloca numa situação transitória subsistindo, assim, somente 40,0% dos professores que não indicaram intenções futuras de transferência.

A proximidade da família se constitui no principal motivo que influenciou as respostas dos professores, tanto do grupo que aspira transferência como do grupo que pretende permanecer na instituição. Em seguida serão apresentados alguns dos principais argumentos que motivaram as respostas dos professores de ambos os grupos:

- a) **primeiro grupo** (dos professores que manifestaram pretensões de transferência):  
 “Meus familiares moram em São Luís e não fiz concurso para Codó e sim para São Luís” (PROFESSOR 1); “Proximidade de minha família” (PROFESSOR 2); “Tenho moradia e família em outra cidade” (PROFESSOR 3); “Pretendo me transferir para outros Campus, pois meus familiares residem em um outro estado” (PROFESSOR 4);



“Distância da família, cidade sem infra-estrutura, campus com privilégio dados a alguns em detrimento de outros” (PROFESSOR 5).

- b) **segundo grupo** (dos professores que pretendem permanecer no IFMA-Campus Codó sem intenções futuras de transferência): “Tenho família aqui na cidade e gosto muito da mesma” (PROFESSOR A); “Minha família reside na cidade de Codó” (PROFESSOR B); “Possuir residência e família constituída na cidade” (PROFESSOR C); “Sou filha de Codó e tenho família em Codó” (PROFESSOR D); “Identificação com o município e com o Campus” (PROFESSOR E).

## **5.2 O Percurso da Remuneração dos Professores no período de junho/98 a março/2011**

Os principais documentos que subsidiaram a análise do presente tópico referem-se às Tabelas de Remuneração dos Servidores Públicos Federais editadas no período de 1998 a março/2011. A escolha do ano de 1998, como ponto inicial da análise, deve-se ao fato de ser o ano em que ocorreu o lançamento do primeiro caderno contendo informações acerca da remuneração dos servidores públicos federais.

A análise inicial se refere à correlação da remuneração dos professores com o salário mínimo vigente no país durante o período e, em seguida, discute-se tal remuneração a partir do contexto atual. Para tanto, compreende-se remuneração como o vencimento do cargo efetivo, acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei (BRASIL, 1990).

### **5.2.1 Relação entre a remuneração dos professores e o salário mínimo**

Os professores do IFMA – Campus Codó desde o período inicial do presente estudo (abril/97) até 30 de junho de 2008 ingressavam na carreira do Magistério de 1º e 2º Graus a partir da Classe “C” nível “1”, conforme Decreto 94.664/1987. A partir de 01 de julho de 2008 a carreira foi reestruturada pela Lei 11.784/2008 e passou a ser denominada Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, cuja classe e nível iniciais passaram a ser, respectivamente, “D 1 - 1”. Em ambos os casos o requisito mínimo de formação mínima para ingresso na carreira é a graduação.

Quanto ao regime de trabalho, os professores se submetem a um dos seguintes regimes: a) dedicação exclusiva, com obrigação de prestar quarenta horas semanais de

trabalho em dois turnos diários completos e impedimento de exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada; b) tempo integral de quarenta horas semanais de trabalho, em dois turnos diários completos; c) tempo parcial de vinte horas semanais de trabalho.

Diante do contexto acima, tomou-se como base de análise a remuneração do professor portador de graduação, investido na classe e nível iniciais da carreira. Para tanto, considerou-se tanto o regime de dedicação exclusiva, como o regime integral de quarenta horas semanais de trabalho, haja vista os professores, ao ingressarem na carreira, estarem vinculados a um dos citados regimes de trabalho.

A ilustração 12 apresenta um levantamento minucioso do percurso da remuneração dos professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, desde junho de 1998 até março de 2011 e estabelece, em cada momento de oscilação de tal remuneração, uma relação entre ela e o salário mínimo à época vigente no país. Embora o salário dos professores não tenha como referência o salário mínimo, a relação entre ambos é relevante tendo em vista os impactos que o salário mínimo exerce sobre os mais diversos segmentos econômicos.

**Ilustração 12** – Relação entre a remuneração dos professores e o salário mínimo no período de junho/1998 a mar/2011

REGIME DE TRABALHO						
DEDICAÇÃO EXCLUSIVA				40 HORAS		
Posição	REM	S.M.	REL	REM	S.M.	REL
Jun/98	985,82	120,00	8,21	636,01	120,00	5,30
Jul/1998	994,58	130,00	7,65	641,65	130,00	4,93
Abr/2000	1.388,18	151,00	9,19	899,25	151,00	5,95
Jan/2002	1.436,54	180,00	7,98	930,49	180,00	5,16
Fev/2002	1.770,90	200,00	7,98	1.146,21	200,00	5,73
Mai/2003	1.848,39	240,00	7,70	1.217,27	240,00	5,07
Mai/2004	2.200,03	260,00	8,46	1.521,07	260,00	5,85
Fev/2006	2.365,32	350,00	6,75	1.627,70	350,00	4,65
Mar/2008	2.365,32	415,00	5,69	1.711,47	415,00	4,12
Jul/2008	2.728,05	415,00	6,57	2.095,18	415,00	5,04
Fev/2009	2.757,64	465,00	5,93	2.124,20	465,00	4,56
Jul/2010	2.762,36	510,00	5,41	2.130,30	510,00	4,17
Mar/2011	2.762,36	545,00	5,06	2.130,30	545,00	3,90

**Fonte:** elaborado pelo autor a partir de dados extraídos das Tabelas de Remuneração dos Servidores Públicos Federais e também tomando por base o salário mínimo.

**Legenda:** REM = Remuneração; S.M.= Salário Mínimo; REL = Relação entre remuneração e salário mínimo.

**Nota<sub>1</sub>:** Os valores do período de abril/2000 a maio/2004 foram calculados considerando a GID – Gratificação de Incentivo à Docência no valor máximo (80 pontos)

**Nota<sub>2</sub>:** Na relação entre a remuneração e o salário mínimo se considerou duas casas decimais após o número inteiro sem se levar em consideração critérios estatísticos de arredondamento.

Os dados mostram que, no período de junho de 1998 a março de 2011, o salário mínimo do país foi acrescido em números percentuais em 354,16%, saindo de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) para R\$ 545,00 (quinhentos e quarenta e cinco reais). Já a remuneração dos professores posicionados na classe e nível iniciais da carreira não acompanhou o mesmo percentual de crescimento, nem para os investidos em regime de dedicação exclusiva, tampouco para aqueles investidos em regime integral de quarenta horas semanais de trabalho.

A remuneração de tais profissionais no mencionado período cresceu apenas 180,20% para os investidos em regime de dedicação exclusiva e 234,94% para os que trabalham sob o regime de quarenta horas semanais de trabalho. A remuneração dos primeiros saiu de R\$ 985,82 (novecentos e oitenta e cinco reais e oitenta e dois centavos) em junho de 1998 para

R\$ 2.762,36 (dois mil, setecentos e sessenta e dois reais e trinta e seis centavos) em março de 2011. Já a remuneração dos segundos, alusivo ao período supracitado, saiu de R\$ 636,01 (seiscentos e trinta e seis reais e um centavo) para R\$ 2.130,30 (dois mil, cento e trinta reais e trinta centavos) no referido período.

Se os reajustes sobre a remuneração dos professores tivessem ocorrido nos mesmos percentuais em que foi reajustado o salário mínimo ao longo do período, os professores, tanto os submetidos ao regime de dedicação exclusiva, como os que trabalham sob o regime de quarenta horas semanais de trabalho, estariam atualmente recebendo, respectivamente, a título de remuneração, os valores de R\$ 4.477,20 (quatro mil, quatrocentos e setenta e sete reais e vinte centavos) e de R\$ 2.888,50 (dois mil, oitocentos e oitenta e oito reais e cinquenta centavos).

Da relação entre a remuneração e salário mínimo, ao longo do período analisado, percebe-se que em média a remuneração docente gravitou na ordem de 7,12 (sete vírgula doze) salários mínimos para professores sob dedicação exclusiva e 4,95 (quatro vírgula noventa e cinco) para professores em regime de quarenta horas semanais. Sendo que atualmente a remuneração destes corresponde a 3,9 (três vírgula nove) salários mínimos e daqueles a 5,6 (cinco vírgula seis) salários mínimos, ou seja, bem inferior à média do período.

Os dados revelam, ainda, que os maiores rebaixamentos da remuneração dos professores, quando se leva em consideração sua relação com o salário mínimo, ocorreram a partir de 2009, exatamente no período em que o salário mínimo obteve maiores aumentos em ganho real<sup>12</sup> (DIEESE, 2010).

Infere-se, pois, que grande parcela da sociedade brasileira, que tem o salário mínimo como referência de remuneração, vem ampliando sua renda e, conseqüentemente, melhorando em termos de qualidade de vida. Todavia, os professores veem sua remuneração cada vez mais diminuída, o que implica em precarização do trabalho e pauperização de tais profissionais.

O preocupante é que a pauperização profissional, de acordo com Sampaio & Marin (2004, p. 1210), “significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais”, condição indispensável ao profissional docente que almeja desempenhar com qualidade suas atividades didáticas e pedagógicas.

---

<sup>12</sup> Ganho real ou aumento real do salário mínimo – diferença entre o reajuste aplicado ao salário mínimo e a inflação acumulada de um dado período, normalmente um ano (DIEESE, 2010).

### 5.2.2 Contexto atual da remuneração dos professores

Os professores de provimento efetivo do IFMA – Campus Codó integram a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de que trata a Lei 11.784/2008, desse modo o cargo que ocupam é denominado Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. O ingresso no cargo se dá a partir do Nível 1 da Classe D 1. A estrutura remuneratória de tais professores é composta de:

- a) Vencimento Básico;
- b) Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - GEDBT; e
- c) Retribuição por Titulação - RT.

O vencimento básico e a GEDBT não sofrem variações segundo a diferença de titulação entre os professores, ou seja, professores de diferentes titulações (graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado) recebem iguais vencimento básico e GEDBT, desde que se submetam a iguais regimes de trabalho e estejam posicionados em classe e nível equivalentes.

A diferença de remuneração entre os professores da supracitada carreira ocorre pela Retribuição por Titulação – RT, pela diferença de posicionamento entre níveis e/ou classe e pelo regime de trabalho a que se submetem.

Os valores atuais dos componentes da estrutura remuneratória dos professores integrantes da classe e nível iniciais da carreira (Classe D 1, Nível 1 – requisito inicial de ingresso na carreira) e submetidos ao regime integral de trabalho de quarenta horas semanais de trabalho são os seguintes:

- Vencimento Básico: R\$ 1.115,02 (um mil, cento e quinze reais e dois centavos);
- GEDBT: R\$ 1.015,31 (um mil, quinze reais e trinta e um centavos) e;
- Retribuição por Titulação - RT:
  - ✓ Aperfeiçoamento – R\$ 56,48 (cinquenta e seis reais quarenta e oito centavos);
  - ✓ Especialização – R\$ 135,45 (cento e trinta e cinco reais e quarenta e cinco centavos);
  - ✓ Mestrado – 652,64 (seiscentos e cinquenta e dois reais e sessenta e quatro centavos) e;
  - ✓ Doutorado – 1.548,41 (um mil, quinhentos e quarenta e oito reais e quarenta e um centavos).

A ilustração a seguir explícita a estrutura remuneratória dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico submetidos ao regime de trabalho de quarenta horas semanais, a partir da totalização de seus componentes (Vencimento Básico+GEDBT+RT). Destaca-se que os valores referentes à RT não são percebidos cumulativamente.

**Ilustração 13** – Valores atuais da remuneração dos professores 40 horas

CLASSE	NÍVEL	REMUNERAÇÃO PROFESSOR 40 HORAS				
		GRAD.	APERF.	ESP.	MES.	DOU.
D5	3				4.131,67	5.275,12
	2				4.075,27	5.189,48
	1				4.020,47	5.121,62
D4	S	3.119,90	3.288,71	3.572,19	4.014,01	5.115,16
D3	4	2.743,94	2.845,51	3.098,79	3.612,10	4.712,10
	3	2.688,76	2.788,10	3.029,06	3.519,60	4.589,60
	2	2.635,04	2.732,22	2.960,99	3.437,18	4.477,18
	1	2.517,89	2.612,98	2.829,83	3.289,10	4.300,00
D2	4	2.432,38	2.519,70	2.721,41	3.180,80	4.155,71
	3	2.390,45	2.471,53	2.645,81	3.124,61	4.087,66
	2	2.349,72	2.424,62	2.567,78	3.069,88	4.021,25
	1	2.310,15	2.378,90	2.478,17	3.016,52	3.956,47
D1	4	2.236,22	2.299,00	2.391,77	2.923,46	3.846,95
	3	2.199,91	2.258,05	2.348,64	2.875,39	3.789,45
	2	2.164,62	2.221,93	2.306,65	2.828,58	3.733,39
	1	<b>2.130,33</b>	<b>2.186,81</b>	<b>2.265,78</b>	<b>2.782,97</b>	<b>3.678,74</b>

**Fonte:** elaborado pelo autor a partir de dados extraídos da Tabela de Remuneração dos Servidores Públicos Federais.

**Legenda:** GRAD.= Graduado; APERF.= Aperfeiçoamento; ESP.=Especialização; MES.=Mestrado e; DOU.=Doutor.

Os dados mostram que, em termos de remuneração, a carreira docente está sendo bastante desvalorizada, principalmente quando se compara a remuneração dos professores com a de outros servidores públicos federais, cujo ingresso na carreira exige igual nível de escolaridade.

O DIEESE, por meio de levantamento da estrutura remuneratória das carreiras/cargos selecionados da Administração Pública Federal realizado em fevereiro de 2011, demonstra que

o professorado está posicionado em quinto lugar em termos de menor remuneração no serviço público (DIEESE, 2011), perde, inclusive, para os servidores técnico-administrativos da própria rede de Educação Básica, Profissional e Tecnológica, como é o caso da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, da Classe “E” (igual requisito de ingresso ao do professor – graduação).

Esses profissionais percebem um salário inicial de R\$ 2.989,33 (dois mil, novecentos e oitenta e nove reais e trinta e três centavos) se apenas graduados, representando diferença a maior de R\$ de 839,00 em relação ao salário do professor. Essa diferença tende a aumentar consoante a titulação, conforme se pode observar pela ilustração abaixo.

**Ilustração 14** – Comparação entre o salário inicial do Professor e do Técnico-Administrativo em Educação

CARGO	FORMAÇÃO			
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Técnico-Administrativo em Educação, Classe E-1, Padrão 1, 40 horas	2.989,33	3.437,72	4.543,78	5.231,32
Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico Classe D-I – Nível 1, 40 horas	2.130,33	2.265,78	2.782,97	3.678,74
<b>Diferença Remuneração</b>	<b>859,00</b>	<b>1.171,94</b>	<b>1.760,81</b>	<b>1.552,58</b>

**Fonte:** elaborado pelo autor a partir de dados extraídos da Tabela de Remuneração dos Servidores Públicos Federais.

Oliveira (2004, p. 1140-1141) ressalta que “as questões salariais e as de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes”. No presente caso, essa condição de precarização salarial dos docentes tem sido objeto de muito descontentamento dos professores do IFMA-Campus Codó, 70,0% dos professores investigados manifestaram insatisfação com a remuneração recebida. Segundo relata um professor:

A remuneração do professor dos Institutos Federais não está sendo suficiente para atender as necessidades básicas do cotidiano, principalmente para quem não tem pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado e dedicação

exclusiva, de forma que obriga os professores a exercerem outras funções como forma de complementar a renda (PROFESSOR 1).

Vê-se que os professores do IFMA-Campus Codó não estão satisfeitos com a remuneração auferida. Para eles a remuneração é uma forma de valorização profissional, entretanto não estão sendo valorizados, sobretudo quando se considera o grau de estudo e a carga de trabalho que executam em comparação com a remuneração percebida. Continuam os relatos evidenciado o descontentamento dos professores.

“Ainda necessitamos de valorização profissional através de remuneração condizente com a quantidade de anos de estudos e preparação para o serviço público federal” (PROFESSOR 2); “Os docentes poderiam receber maiores salários, pois trabalham tanto em casa como na escola” (PROFESSOR 3); “Acredito que a remuneração deveria ser maior devido a carga horária ser elevada” (PROFESSOR 4).

A defasagem salarial é um discurso quase uníssono entre os professores, mas o grau de insatisfação é maior entre aqueles que ainda não tiveram seus pedidos de progressão por titulação e/ou dedicação exclusiva deferidos. Estes são direitos que nos últimos tempos têm sido cerceados aos professores.

A progressão por titulação é uma das formas de desenvolvimento na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos servidores que integram os quadros de pessoal das Instituições Federais de Ensino, conforme reza a Lei 11.784/2008. Não obstante o artigo 120 da referida Lei subordinar a concessão a um regulamento que desde 2008 permanece sem efetiva execução, deixando os professores à espera de um direito irrisoluto. Isso se expressa na fala de um professor “[...] alguns colegas possuem progressão por titulação e eu não, é complicado o colega de trabalho com a mesma titulação ganhando R\$ 1.000,00 a mais que eu” (PROFESSOR 5).

Quanto à dedicação exclusiva – um direito que além de favorecer a dedicação do profissional a uma única instituição, propicia a elevação salarial docente – com a instituição do banco de professor equivalente, pelo Decreto nº 7.312/2010, esse direito passou a ser bastante restringido. A partir de então, os docentes passaram a ser contabilizados com base nos seguintes fatores: 1,62 para docente em regime de dedicação exclusiva, 1,00 para docente em regime de quarenta horas e 0,65 para docente em regime de vinte horas.

Assim, a contratação de dois professores em regime de dedicação exclusiva corresponde à contratação de mais de três professores em regime de quarenta horas ou quase cinco em regime de vinte horas semanais. Diante de tal circunstância, passou a haver um forte refreamento na concessão de dedicação exclusiva aos professores, o que os coloca em



condições de desigualdade perante outros colegas de trabalho, além de ampliar a precarização do trabalho de tais profissionais, que acabam por recorrer a outros empregos como alternativa para ampliação da renda.

É importante salientar que diante do contexto atual do IFMA-Campus Codó nem mesmo os professores que trabalham em regime de dedicação exclusiva manifestam satisfação com a remuneração de percebem.

Já que sou do regime dedicação exclusiva, deveria ganhar melhor. Pois o salário pela carga de trabalho que temos é pequeno. A escola é distante da cidade, 5km. Isso dificulta o acesso. A escola disponibiliza um transporte para servidores, mas o mesmo só é disponibilizado duas vezes ao dia. Uma vez 6h e outra 17:30h. Isso faz com que os servidores tenham custos com transporte. Manter filhos em escola privada, alimentação, saúde, prestação de casa, despesas de água, luz e telefone, ou seja, o básico vai todo o salário e ainda falta para outras necessidades. Assim o salário está baixo para quem quer 100% de exclusividade como o instituto (PROFESSOR 6).

Segundo estudos de Sampaio & Marin (2004, p. 1210), que tratam da precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares, “A situação salarial brasileira melhora um pouco com o passar dos anos de atividade docente, por meio dos incentivos dados como adicionais por tempo de serviço ou de qualificação”.

Para os servidores públicos federais, o adicional por tempo de serviço foi um direito extinto desde 1997 em consequência da implementação das reformas administrativas do Estado. Assim, a expectativa de melhoria salarial dos Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico se dá, principalmente, pela adesão ao regime de dedicação exclusiva de trabalho e pelas progressões por titulação e por desempenho acadêmico. Esta última implica na mudança de um nível de classificação para outro imediatamente posterior, a cada dois anos de efetivo exercício e mediante avaliação de desempenho.

Essa forma de avaliação (avaliação de desempenho acadêmico dos professores), teve o período de aplicação reduzido formalmente para dezoito meses pela Lei 11.784/2008, no entanto, na prática, o direito em comento ainda não foi garantido, pois sua efetivação ficou vinculada ao sobredito regulamento do artigo 120 da referida Lei ainda pendente de elaboração, permanecendo o período de dois anos para que os professores sejam avaliados e assim possam conquistar a progressão por desempenho acadêmico.

Ressalta-se que grande parte dos professores do IFMA-Campus Codó-MA, estão base da carreira, situação decorrente da elevada dinâmica de rotatividade, conforme se constatou no tópico anterior do presente capítulo, percebendo, portanto, baixos salários, principalmente quando se compara com os salários de outras carreiras. Nos dizeres de um professor

“Comparado com o estado, o salário é melhor. Porém, se compararmos com outras profissões, a educação paga muito mal seus servidores” (PROFESSOR 7). É sob essas condições de tensão e precarização motivadas pelo cerceamento de direitos duramente conquistados (FRIGOTO, 1998a) que convivem atualmente os professores do IFMA-Campus Codó.

### **5.3 Perfil dos Professores do IFMA-Campus Codó**

No presente tópico se delinea o perfil dos professores do IFMA-Campus Codó. Para tanto, serão evidenciados elementos como: sexo, forma e tempo de ingresso, vinculação funcional, regime de trabalho, formação acadêmica e área de atuação de tais profissionais. Trata-se de dados obtidos tanto por meio da pesquisa documental, como pela aplicação de questionários junto aos professores.

Consoante já mencionado, o quadro docente do IFMA-Campus Codó-MA, à época da pesquisa, era composto de 59 (cinquenta e nove) professores. Destes, 34 (trinta e quatro) são do sexo masculino e 26 (vinte e seis), do sexo feminino. Em termos percentuais 57,63% são do sexo masculino e 42,37% são do sexo feminino, ou seja, quantitativamente os homens superam as mulheres em 15,26%, caminhando num sentido inverso à realidade brasileira onde o professorado é predominantemente do sexo feminino (MIRANDA, 2009).

Quanto à forma de ingresso, a grande maioria dos professores adentrou no IFMA-Campus Codó através de concurso público, totalizando 48 (quarenta e oito) professores. Houve também: 01 (um) ingresso por redistribuição, 06 (seis) ingressos por remoção e 04 (quatro) ingressos por meio de processo seletivo simplificado (professores substitutos). A correspondência percentual é: concurso público: 81,36%; remoção: 10,17%; redistribuição: 1,69% e processo seletivo simplificado: 6,78%.

No tocante ao tempo de ingresso na instituição, a pesquisa evidenciou que embora o IFMA-Campus Codó esteja em pleno funcionamento desde 1997, o seu quadro docente é constituído, majoritariamente, de professores recém ingressos, pois 33 (trinta e três) professores do quadro, o que equivale a 55,93%, ingressaram na instituição há menos de dois anos. Os demais professores, 16 (dezesesseis) ou 27,12% têm entre dois a cinco anos de exercício na instituição e apenas 10 (dez) professores ou 16,95%, têm cinco anos ou mais de efetivo exercício na escola. A vinculação funcional dos professores do IFMA-Campus Codó e o regime de trabalho nos quais estão inseridos podem ser observados através da ilustração 15:

**Ilustração 15** – Vinculação funcional e regime de trabalho dos professores

VINCULAÇÃO FUNCIONAL		REGIME DE TRABALHO		
EFETIVO	SUBSTITUTO	DE	40 H	20 H
55	04	43	15	01
93,2%	6,8%	72,9%	25,4%	1,7%

**Fonte:** elaborado pelo autor com base nos dados obtidos por meio de pesquisa documental.

**Posição:** março/2011.

**Legenda:** DE=Dedicação Exclusiva, 40 H = 40 horas semanais, 20 H=20 horas semanais.

Vê-se que 93,22% do corpo docente do IFMA-Campus Codó é composto de professores efetivos, apenas 6,78% são professores substitutos. Tal situação adéqua-se perfeitamente à determinação prevista na atual redação do § 2º, artigo 2º, da Lei 8.745/93, segundo o qual o número total de professores substitutos não poderá ultrapassar 20% (vinte por cento) do total de docentes efetivos em exercício na instituição federal de ensino (BRASIL, 1993).

Quanto ao regime de trabalho, 72,88% dos professores trabalham em regime de dedicação exclusiva, 25,42% trabalham sob o regime de quarentas horas semanais e apenas um professor – 1,70% – trabalha em regime de vinte horas semanais.

A formação acadêmica dos professores do IFMA-Campus Codó é a seguinte: 06 (seis) professores graduados, 19 (dezenove) especialistas, 09 (nove) mestrados, 17 (dezessete) mestres, 05 (cinco) doutorandos e 03 (três) professores doutores. Em números percentuais esses dados correspondem, respectivamente, a 10,17% professores graduados, 32,20% especialistas, 15,25% mestrados, 28,81% mestres, 8,47% doutorandos e 5,08% doutores. Percebe-se que mais de 60% do quadro de professores é composto de mestres ou especialistas.

**Ilustração 16** – Formação acadêmica dos professores

FORMAÇÃO ACADÊMICA					
GRADUADO	ESPECIALISTA	MESTRANDO	MESTRE	DOCTORANDO	DOCTOR
06	19	09	17	05	03
10,2%	32,2%	15,2%	28,8%	8,5%	5,1%
59					

**Fonte:** elaborado pelo autor com base nos dados obtidos junto ao DRH do IFMA-Campus Codó

Participaram da pesquisa 30 (trinta) professores, destes 56,7% são do sexo masculino (17 professores) e 43,3%, do sexo feminino (13 professoras), 86,2% adentraram no IFMA-Campus Codó através de concurso público, 3,4%, remoção e 10,4% processo seletivo. Vê-se que a grande maioria dos professores respondentes é vinculada ao quadro efetivo (90,0%) e apenas um pequeno grupo vincula-se à instituição por meio de contratos temporários (10,0%). Em relação ao regime de trabalho 73,3% trabalham em regime de dedicação exclusiva; 23,3% submetem-se ao regime de quarenta horas semanais de trabalho e 3,3% trabalham em regime de vinte horas.

O tempo de ingresso dos professores participantes da presente pesquisa varia, conforme segue: 0 a 2 anos: 51,7%, 2 a 4 anos: 17,7%, 4 a 6 anos: 10,3%, 6 a 10 anos não houve respondentes e 10 anos ou mais: 20,7%. Estes dados apontam, especialmente, para duas constatações: a primeira, diz respeito ao longo período de estagnação dos concursos públicos (governo FHC) e a segunda refere-se ao elevado número de saídas de professores do IFMA – Campus Codó ao longo de sua trajetória histórica, favorecendo, assim, a preponderância de um quadro de professores que ingressaram recentemente na instituição.

Seguindo a mesma tendência do quadro geral de professores do IFMA-Campus Codó em relação à formação acadêmica, a maioria dos respondentes é detentora de titulação em nível de especialização e mestrado, pois 40,0% dos professores respondentes possuem especialização, 33,3% têm mestrado, 20,0% estão cursando mestrado, 3,3% cursam especialização e 3,3% têm doutorado.

Quanto à graduação, 25 (vinte e cinco) professores (83,3%) responderam ser licenciados e 8 (oito) bacharéis (26,7%). Diante das respostas obtidas, pode-se concluir que 3 (três) professores, entre os respondentes, possuem mais de uma graduação, além de licenciados são também bacharéis.

Segundos os dados coletados, os professores do IFMA – Campus Codó atuam em três grandes áreas do ensino: área de formação geral, área de formação técnica e área de formação superior/tecnológica, conforme se pode visualizar através da ilustração a seguir:

**Ilustração 17 – Área de atuação dos professores**

<b>Mensuração</b>	<b>Formação Geral</b>	<b>Formação Técnica</b>	<b>Superior/Tecnológica</b>
Quantidade	17	14	10
Percentual (%)	56,7%	46,7%	33,3%

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos dados coletados junto aos professores.

Os dados mostram que 56,7% dos professores atuam na área de formação geral, 46,7% na área de formação técnica e 33,3% atuam na área de formação superior/tecnológica. Vê-se, portanto, que 11 (onze) docentes, o equivalente a 36,7%, atuam em mais de uma área de formação, aumentando o grau de complexidade do trabalho que desenvolvem, podendo implicar em precarização do trabalho e conseqüente prejuízo à qualidade do ensino.

## **6 O ATUAL CONTEXTO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO-IFMA-CAMPUS CODÓ A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

A precarização do trabalho, como já mencionado em outra parte do presente estudo, configura-se a partir de duas dimensões: a primeira diz respeito à ausência ou redução de direitos e garantias de trabalho e a segunda está relacionada à qualidade do exercício da atividade (FIGUEIREDO; BOTTECHIA; SILVA, 2010). Dito de outro modo, a precarização do trabalho pode se referir tanto às relações de emprego, como às relações de trabalho (OLIVEIRA, 2004).

No capítulo anterior, tratou-se de aspectos inerentes à primeira dimensão da precarização do trabalho, ou seja, sobre as relações de emprego do IFMA-Campus Codó e ao final do referido capítulo foi apresentado o perfil atual dos docentes da instituição. Neste capítulo se discutirá sobre a dimensão relacionada à qualidade do exercício da atividade docente, mais especificamente sobre as condições de trabalho vivenciadas pelos sujeitos da presente investigação.

Oliveira (2004), ao discutir as condições de trabalho dos professores de escolas públicas brasileiras, apresenta alguns efeitos ocasionados pelas alterações na forma de gestão e estruturação do trabalho escolar, quais sejam: intensificação do labor docente, exigência de polivalência, desgaste e insatisfação, assim como flexibilização e precarização da profissão.

A existência de situações de desgaste do professor está associada a vários fatores inerentes às condições de trabalho, tais como: carga horária elevada, excesso de alunos em sala de aula, perda de autonomia no trabalho, modificações no *status* social da profissão decorrentes de perdas salariais, condições de qualificação, indicação de quadro de doenças profissionais, embates da carreira docente como classe profissional, condições estas que implicam em precarização do trabalho de tais profissionais.

Segundo Sampaio e Marin (2004, p. 1212) “A análise da precarização do trabalho dos professores com relação às condições de trabalho precisa ocorrer em diferentes facetas que o caracterizam”. Dentre tais facetas se destacam: carga horário de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professores e alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira do magistério

As discussões acerca da rotatividade e sobre a questão salarial dos professores foram feitas, no capítulo anterior, conforme se mencionou acima, de modo que os dados obtidos junto aos professores inerentes a essas questões foram objeto de análise naquele capítulo.

Neste capítulo serão analisados os dados relativos aos seguintes aspectos: carga horária de trabalho em sala de aula, outras atividades desenvolvidas pelos professores na escola, número de turmas e quantidade de alunos assumidos pelos professores, turnos de trabalho, jornada extraescolar, acumulação de cargos, tempo dedicado ao trabalho fora do espaço escolar, condições de formação/qualificação, problemas de saúde dos profissionais docente e organização coletiva.

### 6.1 Carga Horária Dedicada ao Ensino e Atividades de Pesquisa e Extensão

No tocante à carga horária dos professores dedicada à sala de aula, os participantes da pesquisa informaram ocupar entre 08 (oito) a 30 (trinta) horas semanais de trabalho, sendo que 50,0% dos professores envolvidos na pesquisa ocupam 20 (vinte) horas ou mais de trabalho somente em sala de aula.

**Ilustração 18** – Carga horária de trabalho em sala de aula

<b>CARGA HORÁRIA DE TRABALHO EM SALA DE AULA</b>				
<b>Hora/aula</b>	<b>Até 10</b>	<b>11-19</b>	<b>20-30</b>	<b>31 a mais</b>
<b>Professores envolvidos</b>	<b>04</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>00</b>
<b>%</b>	<b>13,3%</b>	<b>37,7%</b>	<b>50,0%</b>	<b>00</b>

**Fonte:** elaborado pelo autor com base nos dados coletados

A pesquisa revela, como se pode constatar pela ilustração 18, que 13,3% dos professores envolvidos no estudo ocupam seu tempo em sala de aula no máximo até 10 (dez) horas por semana, 36,7% dos professores permanecem em sala de aulas entre 11 (onze) a 19 (vinte) horas aulas e 50,0% ministram entre 20 (vinte) a 30 (trinta) horas semanais de aulas.

As maiores concentrações de professores observadas em relação às horas semanais dedicadas à sala de aulas foram: 12 (doze) horas aulas – 05 (cinco) professores, 18 (dezoito) horas aulas – 03 (três) professores, 20 (vinte) horas aulas – 06 (seis) professores, 24 (vinte e

quatro), 25 (vinte e cinco) horas aulas e 30 (trinta) horas aulas envolvendo, respectivamente, (03) três professores em cada situação.

No estudo não foi possível identificar qualquer legislação que estabeleça limites máximos ou mínimos de permanência do professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em atividade direta com o alunado, ou seja, em sala de aula. No entanto, a Resolução nº 3 CNE, de 08 de outubro de 1997, que fixa diretrizes para os novos planos de carreiras e remuneração para os Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelece que a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, sendo que a última parte deve corresponder a um percentual entre 20% a 25% do total da jornada. Em alguns países esse percentual chega a 50% (SAMPAIO; MARIN, 2004).

A referida Resolução considera como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola (CNE, 1997).

Mais recentemente a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, que inclui o piso salarial nacional para os professores do magistério público da educação básica, estabelece o limite máximo de 2/3 (dois terços) da jornada de trabalho dos professores para o desempenho de atividades de interação com o educando (BRASIL, 2008c).

Assim, um professor submetido à jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais<sup>13</sup>, como é o caso da grande maioria dos professores do IFMA-Campus Codó (apenas um submete-se à jornada de trabalho de 20 horas semanais), deverá permanecer em sala de aula por no máximo 26h30 (vinte e seis horas e trinta minutos), ficando com 13h30 (treze horas e trinta minutos) disponível para dedicar-se a outras atividades.

Olhando por esse prisma, no IFMA-Campus Codó 03 (três) professores que declararam ter carga horária em sala de aula de 30 (trinta) horas semanais estão excedendo o limite estabelecido na supracitada Lei, ou seja, de 2/3 (dois terços) da jornada semanal de trabalho. Em relação aos demais professores, alguns estariam em condições até bastante

---

<sup>13</sup> Os professores que trabalham em regime de dedicação exclusiva também têm 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, 2008).



“confortável”, pois dedicam-se ao trabalho em sala de aula períodos compreendido entre 08 (oito) a 25 (vinte e cinco) horas semanais.

A distribuição de carga horária demonstra a diferença de condições de trabalho entre os professores dentro da própria instituição, evidenciando as variações de tais condições de trabalho em consonância com o que assinalam Tardif e Lessard (2008), ao tratarem da carga de trabalho dos professores.

Há de se ressaltar, no entanto, que muitos professores envolvem-se com outras atividades no âmbito da instituição, restando-lhes menos tempo para atuação em sala de aula, fato este que tem como consequência a elevação da jornada de outros professores. Um caso concreto, refere-se aos professores investidos em funções gratificadas ou cargos de direção.

É oportuno lembrar que, atualmente, a escola dispõe de 40 (quarenta) funções, sendo 08 (oito) Cargos de Direção – CD e 32 (trinta e duas) Funções Gratificadas – FG (menores valor e complexidade de atribuições que as CD's), conforme consignado na ilustração 04 deste estudo. Do quadro de professores efetivos atualmente em atividade na escola (cinquenta e um professores), 37,2% acumulam a atividade docente com o exercício de função, sendo que 26,3% destes professores são ocupantes de Cargos de Direção.

Destaca-se que os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, além da atividade docente propriamente dita<sup>14</sup>, também são impelidos a exercer atribuições relacionadas à pesquisa e à extensão, bem como atividades inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras atividades previstas na legislação vigente (BRASIL, 2008b). Trata-se de uma instituição verticalizada do ponto de vista da oferta do ensino, que além de trafegar em todos os níveis da educação, ainda tem por finalidade a realização de atividades de pesquisa e extensão.

Essa nova dinâmica de incorporação de atribuições ao professorado é uma das consequências do movimento de reforma que toma corpo nos países da América Latina a partir dos anos 1990 e vem impactando significativamente no processo de organização e gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente que deixa de ser definido apenas como atividade em sala de aula e passa a incorporar outras responsabilidades (OLIVEIRA, 2003). Tal dinâmica aponta para a demanda de um novo tipo de trabalhador, o polivalente, ágil e multifuncional (CHESNAIS, 1998, CASTEL, 1998).

Nesse sentido, foi possível constatar, por meio do presente estudo, que, de fato, as responsabilidades docentes extrapolam os limites da sala de aula, pois 73,3% dos professores

---

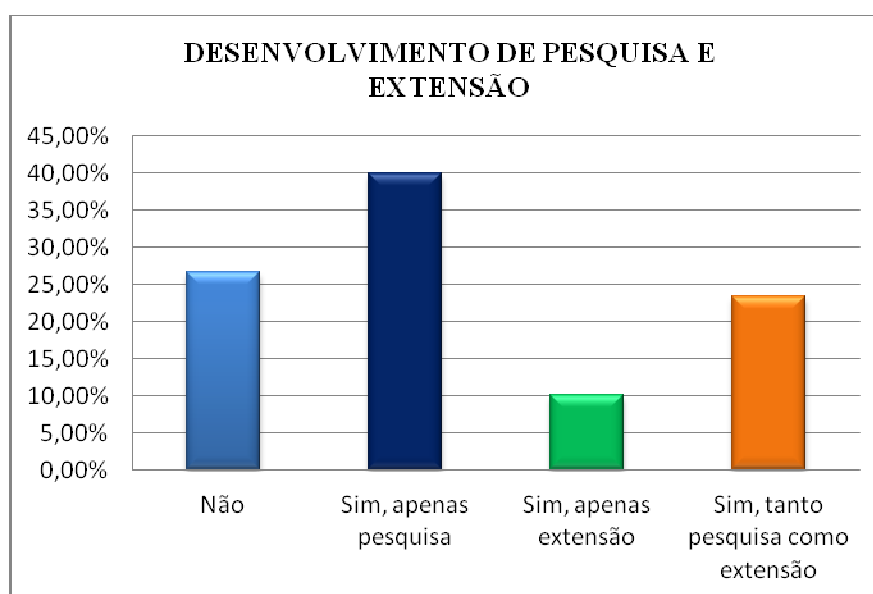
<sup>14</sup> Atividades relacionadas ao ensino.

investigados disseram que além do trabalho diretamente dedicado ao alunado, exercem outras atividades na escola, tais como: direção geral, direção e chefia de departamentos, pesquisa institucional, colaboração em atividades de produção animal e vegetal, orientação de trabalhos de pesquisa, coordenação de cursos, envolvimento com pesquisa e extensão, colaboração em edições de periódicos, entre outras funções administrativas e de suporte técnico-pedagógico à docência<sup>15</sup>.

Em relação à pesquisa e à extensão, os docentes, quando questionados a respeito, assim se manifestaram: 26,7% declararam não fazer nem pesquisa nem extensão, 40,0% disseram que fazem apenas pesquisa, 10,0% informaram que desenvolvem apenas extensão e 23,3% declararam fazer tanto pesquisa quanto extensão.

Veja a ilustração abaixo:

**Ilustração 19** – Gráfico sobre o desenvolvimento de pesquisa e extensão.



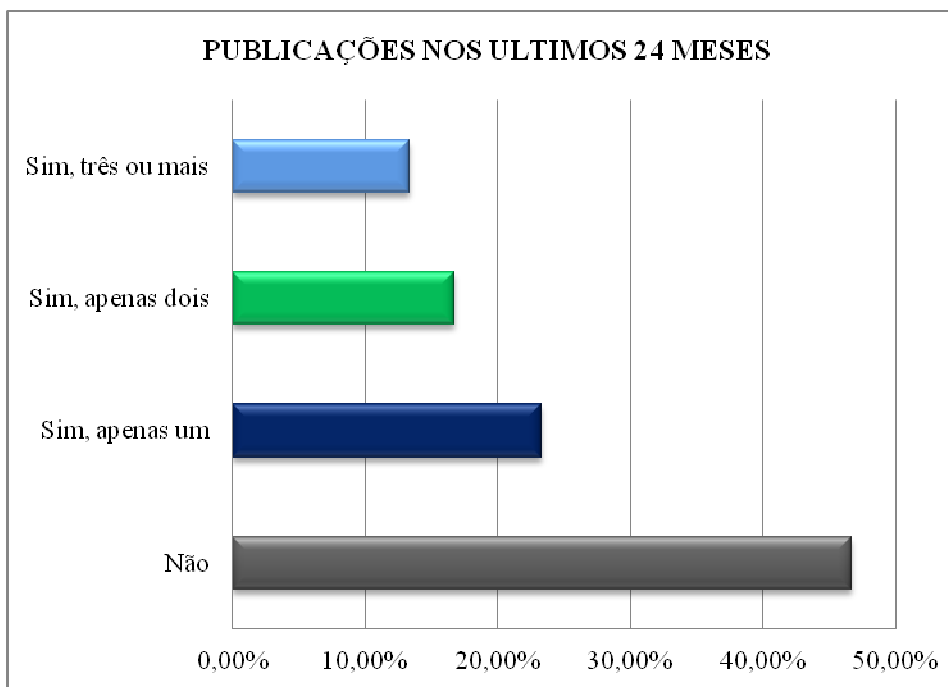
**Fonte:** elaborado pelo autor com base nos dados coletados junto aos professores.

Os dados acima revelam o alto envolvimento dos professores do IFMA-Campus Codó nos processos de pesquisa e de extensão. Vê-se, pois, que a maioria dos docentes participantes da presente investigação (40%) dedica-se mais à pesquisa, em seguida vêm os que realizam tanto pesquisa quanto extensão - 23,3%. Isso explica o elevado número de publicações feitas pelos professores nos últimos 24 (vinte e quatro) meses.

<sup>15</sup> Compreende-se atividades de suporte pedagógico à docência aquelas inerentes à direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito da escola (Brasil, 2008).

Segundo informaram os docentes, 53,3% deles fizeram ao menos uma publicação no período, sendo que 13,3% do total de participantes informaram ter feito três ou mais publicações. A ilustração abaixo elucida bem tal realidade.

**Ilustração 20** – Gráfico sobre as publicações realizadas nos últimos 24 meses.



**Fonte:** elaborada pelo autor com base nos dados coletados juntos aos professores

Destaca-se que tal envolvimento demanda dos professores muita dedicação e esforço, pois, conforme revelaram eles, são muitas as dificuldades enfrentadas na consecução das atividades ligadas tanto ao ensino, como à pesquisa e à extensão. Tais dificuldades, na forma mencionada pelos docentes, agrupam-se basicamente em dois eixos: apoio institucional insuficiente e sobrecarga de trabalho por parte dos professores.

Os argumentos abaixo dão sustentação ao que foi dito, pois quando se interrogou os professores sobre as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, eles se pronunciaram da seguinte forma:

No meu ponto de vista, apesar de não estar envolvida diretamente em pesquisa, normalmente uma carga horária em sala de aula não permite um tempo maior de dedicação aos trabalhos e quanto à extensão, sempre procuro atrelar atividades que possam vir a somar com meu trabalho pedagógico, porém há dificuldade para planejamento e execução de algumas delas por dependerem diretamente de outros setores da escola (PROFESSOR 1).

“Tempo dedicado no horário de trabalho nas 40 horas semanais. Não existe um tempo dedicado no horário institucional para cada tipo de atividade. Temos que extrapolar as 40

horas semanais” (PROFESSOR 2); “A carga horária muito grande e a falta de incentivo da direção da escola” (PROFESSOR 3); “Lotação das turmas” (PROFESSOR 4); “Falta de tempo e de suporte como por exemplo, falta de recursos materiais” (PROFESSOR 5); “Falta de apoio financeiro, mão-de-obra, incentivos ao pesquisador dos Institutos Federais de Educação” (PROFESSOR 6); “Carga horária em sala de aula e preparação de aula excessiva” (PROFESSOR 7); “Tempo, já que professor ministra muitas aulas” (PROFESSOR 8); “Adequá-las com a nossa carga horária” (PROFESSOR 9); “Posso destacar o excesso de carga horária em sala de aula” (PROFESSOR 10).

As revelações dos professores destacam bem a pujança que tem a insuficiência de apoio institucional para o desenvolvimento de atividades específicas dos docentes, bem como a sobrecarga de trabalho dos próprios professores, faltando-lhes tempo para se dedicarem com mais afinco às atividades de pesquisa e extensão. Esses dois eixos se consolidam, conforme se observa nas falas dos professores, pela falta de apoio financeiro, falta de infra-estrutura e de materiais para desenvolvimento dos projetos e pelo excesso de carga horária em sala de aula.

Os motivos que levam à insuficiência de apoio institucional para a melhoria das condições de trabalho dos professores não serão objeto de maior aprofundamento na presente investigação. Assim, prosseguem-se as análises buscando compreender outros aspectos que implicam em sobrecarga de trabalho dos professores e aprofundam o estado de precarização do trabalho de tal categoria profissional.

## **6.2 Tamanho das Turmas e Número de Alunos Assumidos pelos Professores e Turnos de Trabalho**

A quantidade de turmas assumidas pelos professores, o número de alunos por turma e os turnos de trabalho do corpo docente, também são pontos que merecem destaque neste estudo.

Conforme se constatou na pesquisa, tal como a carga horária dos professores dedicada à sala de aula, o número de turmas por eles assumidas também é bastante variável. Há professores que assumem apenas 03 (três) turmas, outros chegam a assumir até 16 (dezesseis).

Em relação ao número de alunos, a média declarada pela maioria dos professores é de 40 (quarenta) alunos por turma, apontando as turmas do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) como as menos numerosas, contendo entre 23 (vinte e três) a 26 (vinte e

seis) alunos e as turmas de primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como as mais numerosas, contendo entre 46 (quarenta e seis) a 52 (cinquenta e dois) alunos.

Os dados revelam que 33,3% dos professores investigados assumem entre 03 (três) e 04 (quatro) turmas, 46,7% assumem entre 05 (cinco) a 09 (nove) turmas e 20,0% dos docentes assumem entre 10 (dez) a 16 (turmas).

**Ilustração 21** – Número de turmas que assumem os professores.

<b>Quantidade de turmas</b>	<b>03 a 04</b>	<b>05 a 09</b>	<b>10 a 16</b>
<b>Professores envolvidos</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>06</b>
<b>% Professores</b>	<b>33%</b>	<b>46,7%</b>	<b>20,0%</b>

**Fonte:** elaborado pelo autor com base nas informações dos professores

Outra informação relevante, que foi possível extrair da investigação, é que certos professores transitam das primeiras às terceiras séries do Ensino Técnico Integrado (incluindo o PROEJA), outros dão aulas em até cinco disciplinas diferentes, embora sendo da mesma área, outros dão aulas em disciplinas do Ensino Médio ou do Técnico e ainda em disciplinas do Ensino Superior.

Segundo Tardif & Lessard (2008, p. 119), “um professor que muda de turmas de alunos a cada ano precisa necessariamente tomar um tempo suplementar para conhecê-los melhor”. Diante de tal afirmação e da situação supracitada caberia a indagação: qual o tempo necessário para um professor conhecer bem seus alunos quando este assume 16 (dezesseis) turmas em séries e cursos diferenciados, cada turma contendo em média 40 (quarenta) alunos, perfazendo um total aproximado de 640 (seiscentos e quarenta) alunos?

Essa pergunta não será respondida no presente estudo, pois seu propósito é ilustrar o elevado grau de precarização a que se submete ao menos parte dos professores do IFMA-Campus Codó. Isto implica, sem dúvida, na diminuição da qualidade do trabalho pedagógico, tanto no que tange ao trabalho desenvolvido pela escola de forma geral, mas que depende da participação do professor, como no que se refere ao trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula.

Percebe-se, assim, que a lógica da produtividade, uma das características do sistema sócio-econômico atualmente hegemônico, faz-se presente nas ações de trabalho desenvolvidas pelo IFMA-Campus Codó. O que se vislumbra a partir dos dados expostos acima é que há uma sobreposição da valorização do aspecto quantitativo em detrimento da dimensão qualitativa, exercendo impacto sobre a organização do trabalho escolar.

A organização do trabalho escolar pode ser compreendida, conforme Gonçalves (s/d, p.9), como:

[...] um conceito econômico, e refere-se à divisão do trabalho na escola, à forma como o trabalho e os trabalhadores estão organizados”. Atribuições de funções, tarefas, competências, horários de trabalho, carga horária dos professores em seu posto de trabalho, relações de hierarquia, controles, forma de avaliação do desempenho, etc.

Nessas condições, o trabalho docente vai sendo condicionado a se desenvolver acriticamente, passando a ser formatado por uma lógica que acaba impossibilitando ou inviabilizando as manifestações mais críticas, autônomas, criativas e diferenciadas por parte do professorado, condições estas indispensáveis ao desenvolvimento, com qualidade, do trabalho pedagógico.

Há de se ressaltar que a integração da antiga Escola Agrotécnica Federal de Codó ao Instituto Federal do Maranhão (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), se por um lado trouxe vantagens para a escola e para a região como: ampliação e diversificação dos cursos, maior número de concursos públicos para provimento do quadro efetivo de professores e de técnico-administrativos em educação, redução das contratações de professores substitutos/temporários, oferta de cursos superiores (graduação), por outro contribuiu fortemente para o agravamento da situação sobredita, qual seja: elevação do número de turmas e de alunos assumidos pelos professores. Nesse ponto a ilustração 22 se torna bastante elucidativa.

**Ilustração 22 – Panorama do IFMA-Campus Codó: o antes e o atual.**

ANO	Denominação Institucional	CURSOS		Número de Alunos	Número de Professores	Razão Professor/Aluno
		Técnico de Nível Médio	Graduação			
2008	EAF/CODÓ	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Agropecuária(Integrado e Subsequente)</li> <li>❖ Agroindústria (Integrado e Subsequente).</li> <li>❖ Informática (Integrado)</li> </ul>	--	406	41	9,9
2011	IFMA-CAMPUS CODÓ	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Agropecuária</li> <li>❖ Agroindústria</li> <li>❖ Informática</li> <li>❖ Manutenção e Suporte em Informática</li> <li>❖ Meio ambiente</li> </ul>	LICENCIATURA: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Química</li> <li>❖ Matemática</li> <li>❖ Ciências agrárias</li> </ul> BACHARELADO: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Agronomia</li> <li>❖ Tecnologia de alimentos</li> </ul>	1.047	55	19,0

**Fonte:** elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pela Secretaria de Registros Escolares e pelo Departamento de Recursos Humanos do IFMA-Campus Codó

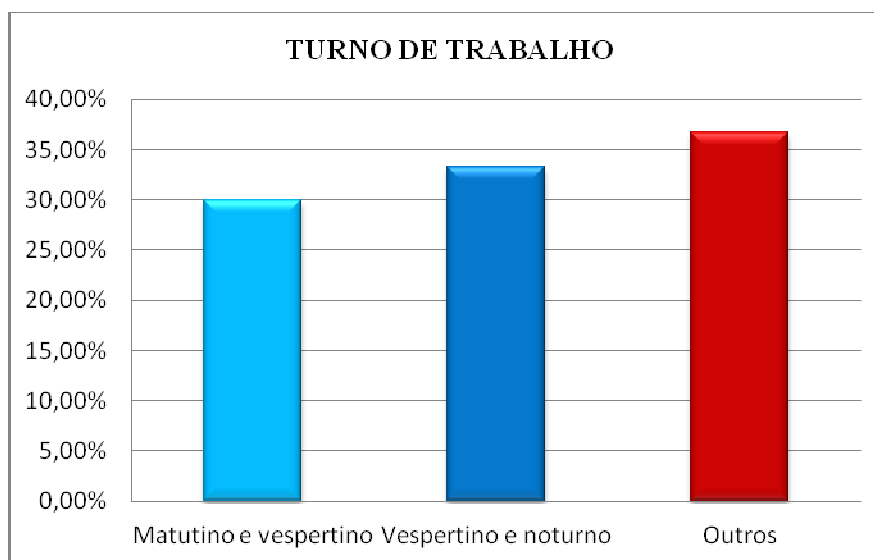
**Nota:** Considerou-se em ambos os casos apenas os professores em plena atividade na escola, excluindo-se os afastados e os cedidos e incluindo os professores substitutos.

**Posição:** 31 de dezembro de 2008 e 31 de março de 2011, respectivamente

Observa-se que em 2008 a antiga EAF/Codó oferecia apenas 03 (três) cursos – todos de técnicos de nível médio, dispunha de 406 (quatrocentos e seis) alunos matriculados e o seu quadro de professores era constituído de 41 professores (trinta e três efetivos e oito substitutos/temporários). A razão professor/aluno era 09 alunos para cada professor. Já em março de 2011 a nova institucionalidade oferecia 10 (dez) cursos, sendo 05 (cinco) cursos técnicos de nível médio e 05 (cinco) graduações/licenciaturas, contava com 1.047 alunos matriculados e com um quadro de 55 (cinquenta e cinco) professores, destes apenas 04 (quatro) substitutos/temporários. A razão professor/aluno se elevou para 19 (dezenove) alunos por professor. Isso tem como consequência o aumento do número de turmas e de alunos assumidas pelos professores. Destaca-se que a maioria dos alunos estuda em turno integral.

No tocante aos turnos de trabalho, os professores se posicionaram conforme demonstrado na figura abaixo:

**Ilustração 23** – Gráfico sobre os turnos de trabalho dos professores.



**Fonte:** elaborado pelo autor com base nas informações dos professores

Observa-se que 30,0% dos professores trabalham nos turnos matutino e vespertino e 33,3% nos turnos vespertino e noturno, os demais professores (36,7%) informaram trabalhar em outros turnos. Destes, a maioria disse trabalhar nos três turnos, adequando-se aos horários conforme os cursos e às turmas em que ministram aulas. Outros declararam trabalhar nos turnos matutino e noturno, intercalando o turno vespertino. Seguem abaixo alguns depoimentos de professores em relação aos turnos de trabalho:

“Trabalho nos turnos matutino, vespertino e noturno, conforme a programação dos horários de aula” (PROFESSOR 1); “Trabalho nos turnos, matutino, vespertino e noturno, além dos finais de semana” (PROFESSOR 2); “Tem dia que trabalho no matutino e vespertino, outros dias matutino e noturno, está sendo de acordo com a minha carga horária” (PROFESSOR 3); “Além de trabalhar nos dois turnos diurnos às vezes trabalho no PROEJA à noite” (PROFESSOR 4); “Trabalho nos turnos matutino e noturno” (PROFESSOR 5). “Trabalho nos turnos matutino, vespertino e noturno, além dos finais de semana alternados” (PROFESSOR 6). Seguem a mesma linha dos depoimentos citados, os discursos dos demais professores que alternam turnos de trabalho.

A maioria dos professores (63,3%), segue uma regularidade de trabalho em relação aos turnos, tais professores ou trabalham manhã e tarde ou tarde e noite. Contudo é elevado o



número de docentes que trabalham em turnos “quebrados” ou “flexíveis” (36,7%), manhã e noite ou manhã, tarde e noite e às vezes também nos finais de semana.

Ao que se percebe, essa “flexibilização” de jornada, além de não atender aos interesses dos trabalhadores, segue a mesma lógica do mercado, ou seja, diminuição de custos e aumento da produtividade, de se produzir mais com menos, o que é um dos objetivos da “produção enxuta” (ALVES, 1998). Para os professores, no entanto, pode acarretar um desequilíbrio entre a vida pessoal e o trabalho, pois os horários de trabalho passam a (re)direcionar a organização dos outros horários da vida dos professores.

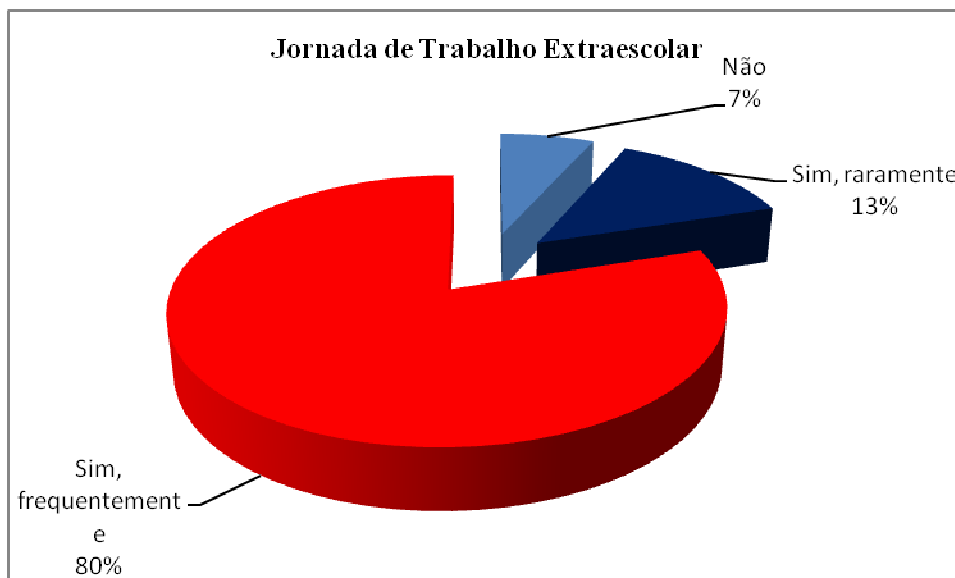
Outros problemas vivenciados largamente pela maioria dos professores do IFMA-Campus Codó é a jornada de trabalho extraescolar e, portanto, não remunerada e a acumulação externa de cargos/empregos para complementar a renda.

### **6.3 Jornada de Trabalho Extraescolar e Acumulação de Cargos/Empregos**

O conjunto de atribuições docentes, como planejamento e preparação de aulas, correção de trabalhos e avaliações, aprofundamento de estudo das diversas disciplinas que assumem, entre outros, levam os professores a excederem em horas a jornada semanal de trabalho remunerado. Esse processo que decorre do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho e, conforme Garcia & Anadon (2009) apoiadas fortemente em Apple, representa intensificação.

Os professores quando confrontados com a pergunta: você leva trabalho para casa? 80,0% responderam sim, frequentemente; 13,3% responderam sim, raramente e apenas 6,7% responderam não. Observa-se que 93,3% dos professores exercem atividades extraescolares que excedem a jornada normal de trabalho e sem receber a respectiva remuneração pelos horários excedentes.

**Ilustração 24** – Gráfico sobre professores que exercem jornada de trabalho extraescolar.



**Fonte:** elaborado pelo autor com base nas declarações dos professores

Segundo alguns professores, fica difícil mensurar exatamente o tempo que dedicam em casa ao serviço, pois esse tempo é variável. Mas de acordo com o que foi revelado pelos docentes, eles ocupam em média 10h (dez horas) semanais com o alargamento de atividades extraescolares, variando de 3 (três) a 20 (vinte) horas.

Entre os exemplos citados pelos professores de como ocupam o trabalho, destacam-se os seguintes depoimentos: “Creio que ocupo ainda 10h ou 12h, dedicadas à correção de atividades de classe, correção e elaboração de provas, atividades de classe, projetos e ainda alguma orientação de alunos” (PROFESSOR 1). Outro professor informa desenvolver em casa atividades como: “[...] correção de provas, trabalhos, planejamento de aulas e atividades pedagógicas. Para o departamento, sempre levo editais a serem elaborados e/ou corrigidos, minutas, etc.” (PROFESSOR 2).

Para Tardif & Lessard (2008), há professores que se acomodam e fazem exatamente o que é direcionado pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se envolvem profundamente com o trabalho dedicando tanto tempo na sua execução que o trabalho chega a invadir sua vida particular, as noites, os fins de semana, chegando a ser impulsionados a participar de atividades mais longas, como cursos de capacitação, qualificação e atividades paraescolares ou sindicais. Conforme se pode perceber mediante as considerações acima apresentadas é este o contexto que circunda a maioria dos professores do IFMA-Campus Codó, pois mesmo fora da escola os professores executam tarefas relacionadas à docência.

Segundo afirma Dal Rosso (1996, p. 15),

Reduzir o trabalho ao mínimo e aumentar ao máximo o tempo de lazer é um dos grandes anseios humanos. O trabalho é necessário para a preservação da vida e para a construção da sociedade. Mas a vida não se reduz ao trabalho. Viver é muito mais do que trabalhar. Por isso, o objetivo social de produzir cada vez mais espaços de não trabalho, nos quais os indivíduos não sejam coagidos ao trabalho pelo aguilhão da necessidade material de produzir a vida, nem pela coerção da acumulação dos capitais, está entre as ambições humanas mais justificadas.

Ao que se evidencia neste trabalho, o espaço do não trabalho dos professores do IFMA-Campus Codó parece bastante limitado, pois além de dedicarem 40 (quarenta) horas semanais à instituição e terem essa jornada ampliada em decorrência das atividades que levam para executar em casa, muitos professores ainda recorrem ao trabalho em outras instituições como forma de complementar a renda.

Conforme evidencia a presente pesquisa, mais de 1/4 (um quarto) dos professores investigados informaram exercer atividades remuneradas em outras instituições, observe-se a ilustração a seguir:

**Ilustração 25** – Gráfico sobre acumulação de cargos.



**Fonte:** elaborado pelo autor com base nas informações obtidas junto aos professores

Os baixos salários, as limitações em relação à obtenção de progressões por titulação dos professores, bem como as restrições quanto à mudança de regime de trabalho de 40 (quarenta) horas para o regime de dedicação exclusiva, são fatores que levam os professores,

em certa medida, a exercerem outras funções ou a ampliarem a jornada de trabalho, como forma de aumentar os seus rendimentos.

Isso sem dúvida aprofunda as dificuldades enfrentadas por esse grupo de trabalhadores no exercício de suas atividades profissionais e pessoais. Na maioria dos casos, esses professores ocupam até três turnos diários somente com o trabalho, não lhes restando disponibilidade de tempo para dar aos alunos a atenção adequada, nem para pensar e refletir sobre o trabalho que realizam. Desse modo, o objetivo social de produzir cada vez mais espaços de não trabalho (DAL ROSSO, 1999) fica bastante comprometido, faltando-lhes, inclusive o tempo para o descanso e o lazer, bem como o espaço para construção de estratégias e investimentos na formação/qualificação. Esta, quando acontece, deve, na maioria dos casos, articular-se com a jornada de trabalho.

#### **6.4 Condições de Formação/Qualificação**

No aspecto relacionado à qualificação, 66,7% (vinte professores) dos professores responderam ter feito ou estar fazendo pós-graduação após o ingresso no IFMA-Campus Codó, sendo que, destes, apenas 10,0% (dois professores) declararam ter se afastado totalmente das atividades que executam na escola para participar do programa de pós-graduação. Em relação aos demais professores deste grupo, 25,0% (cinco professores) responderam ter participado da formação com afastamento parcial e 65,0% (treze professores) informaram que suas participações na formação ocorreram ou ocorrem sem afastamento.

A participação do programa, com afastamento parcial das atividades no contexto do IFMA-Campus Codó, consiste na forma em os trabalhadores se afastam (sem prejuízo da remuneração) somente o tempo necessário para participar de aulas e de outras atividades pedagógicas promovidas pela instituição formadora. Esses programas de formação normalmente são ofertados pelo próprio Instituto Federal ou mediante parcerias com outros órgãos, a exemplo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Em alguns casos as despesas decorrentes do afastamento são custeadas pelo IFMA-Campus Codó, outros são bancadas pelo próprio servidor estudante. Também há um compromisso institucional pela diminuição da carga horária em sala de aula dos professores que participam de tais programas de formação.

Não obstante algumas concessões feitas pela administração, os professores que submetem a condições de formação/qualificação apenas com afastamento parcial do trabalho deve compatibilizar o tempo de estudo com o trabalho na escola, além de suas obrigações

peçoais. Demais disso, existem aqueles que fazem a qualificação por conta própria, sem direito a qualquer concessão ou benefício, o que agrava ainda mais as condições de trabalho desses professores, tanto em decorrência das despesas que assumem, como pela sobrecarga de trabalho. Outros, ainda bancam do próprio salário as mensalidades oriundas de programas de formação aos quais participam, pois as vagas disponíveis pelas instituições conveniadas (despesas de formação custeadas pelo convênio) além de serem insuficientes, são às vezes, em áreas específicas que contemplam apenas um pequeno grupo de professores.

Assim, são muitas as queixas apresentadas pelos professores em relação à participação em programas de formação/qualificação, conforme se pode observar a seguir pelo que dizem os próprios docentes, quando inquiridos sobre quais as principais dificuldades durante a participação no curso:

“A liberação pelo campus, o atraso astronômico das diárias, a falta de planejamento e desorganização do ensino com o afastamento do profissional [...] e dificuldades na concessão de passagens” (PROFESSOR 1); “Tempo para dedicação de forma satisfatória aos trabalhos exigidos pela pós-graduação (PROFESSOR 2); “Conciliar a data dos encontros presenciais com as atividades da instituições” (PROFESSOR 3); “Não houve bolsas, o curso era remunerado provocando várias dificuldades de condições” (PROFESSOR 4); “Tive que bancar as despesas do curso” (PROFESSOR 5); “Associar trabalho e estudo” (PROFESSOR 6); “Carga horária excessiva, pouco tempo para dedicação ao curso” (PROFESSOR 7); “Deslocamento para o local do curso, dificuldades orçamentárias do campus para apoio a formação, disponibilidade de vagas por campus (PROFESSOR 8), “Dificuldades quanto aos horários quebrados no IFMA, visto que a Pós é em São Luís” (PROFESSOR 9); “Falta de tempo” (PROFESSOR 10).

A formação/qualificação continuada, de acordo com Fidalgo; Oliveira & Fidalgo (2009), deve ser vista como um direito do profissional da educação, já que é considerada instrumento de qualificação do educador. Essa continuidade de formação do corpo docente precisa contar com a contribuição das universidades, que devem promover a constante atualização do conhecimento do professorado em parcerias com as instituições empregadoras.

No entanto, o que se pode depreender dos depoimentos acima é que a concessão do direito à formação continuada dos professores do IFMA-Campus Codó está ocorrendo de forma limitada e insatisfatória, uma vez que muitos desses profissionais durante o processo de formação se sujeitam a um duplo desafio, qual seja: o custeio das despesas e a sobrecarga de trabalho. Esse fato parece ter com consequência direta a precarização do trabalho, tanto pela dificuldade financeira imposta a alguns professores que têm que custear as despesas do

processo de formação com os baixos salários que recebem (ver capítulo anterior), como pela intensificação do trabalho ocasionada pela conciliação entre tempo de estudo e tempo de trabalho.

### 6.5 Problemas de Saúde dos Profissionais Docentes

No tocante à saúde dos trabalhadores docentes, há de se considerar que os desafios a que estão expostos como: os baixos salários, a elevada carga horária em sala de aula, o envolvimento com outras atividades na escola, o grande número de turmas e de alunos que assumem, os trabalhos extraescolares, a busca pela complementação da renda, a quebra de turnos de trabalho, as condições de formação/qualificação sem afastamento do trabalho ou apenas afastamento parcial, entre outros, sujeitam esses profissionais a um aumento da tensão no exercício do trabalho, o que pode acarretar em complicações para a saúde.

Desse modo, buscou-se verificar qual a incidência de problemas de saúde sobre os professores, bem como se os problemas por eles vivenciados estão relacionados ao trabalho que desenvolvem. Para tanto, procurou-se saber quantos professores se submeteram a tratamento de saúde nos últimos 12 (doze) meses.

O que foi revelado é que 60,0% (dezoito professores) dos sujeitos da pesquisa não se afastaram por motivo de licença por motivo de saúde, 27,7% (oito professores) afastaram-se apenas uma vez durante o período; 10,0 % (três professores) tiraram licença apenas duas vezes e 3,3% (um professor) licenciaram-se três ou mais vezes.

Os dados acima demonstram que um número considerável de professores (40,0%) tirou, ao menos uma vez, licença para tratamento da própria saúde nos últimos 12 (doze) meses. Destes, 50,0% (seis professores) – o equivalente a 20,0% dos participantes – afirmam que seus problemas de saúde estão associados ao trabalho. Esse quadro se torna mais impactante quando se leva em consideração que a maioria dos professores investigados (51,7%) é recém ingressa na instituição, ou seja, ingressaram a menos de dois anos, conforme já demonstrado no capítulo anterior do presente estudo. Isso não significa que tais profissionais não possam ser acometidos por problemas de saúde relacionados ao trabalho, mas há de se considerar que, pelo pouco tempo de serviço, os riscos podem ser menores

Segundo as manifestações dos professores, os principais problemas de saúde que motivaram as licenças foram: estresse, afonia, calos nas cordas vocais, problemas emocionais, início da síndrome do pânico, esgotamento, inflamação na garganta, entre outros. Para eles, tais problemas estão relacionados com o número de turmas que assumem, com as viagens que

realizam para virem para o trabalho (muitos moram em outras cidades), com a alta carga horária em sala de aula e outras atividades que desenvolvem na escola.

Os relatos seguintes são bem elucidativos em relação aos tipos de problema e suas causas: “obtive calos nas cordas vocais por excesso de carga horária em sala de aula” (PROFESSOR 1); “por falar muito durante as aulas a garganta inflama” (PROFESSOR 2); “as licenças foram motivada por estresse e afonia, ocasionados tanto pelo trabalho em sala de aula como pelo desenvolvimento de outras atividades na escola (PROFESSOR, 3), “muitas turmas, cansaço, considerando a distância entre São Luís e Codó, cansaço vocal” (PROFESSOR 4).

Segundo Araujo & Paranhos (2003), pela importância que assume o trabalho na vida das pessoas não poderia ser considerado como prejudicial à saúde. No entanto, “historicamente as formas de realização de trabalho tem se pautado nas relações de dominação, trazendo sérias repercussões para a vida dos trabalhadores, incluindo a saúde mental” (p. 103).

Vê-se, portanto, que os problemas de saúde vivenciados pelos professores têm suas causas não especificamente no trabalho, mas na forma como ele é pré-determinado pela conjuntura socioeconômica de dominação, atualmente hegemônica, que tem como base de ação a exploração do trabalhador.

No caso dos professores supracitados isso fica bem evidente, pois os sintomas por eles manifestados têm como origem o excesso de turmas que assumem, as muitas atividades que têm que desenvolver fora da sala de aula, além das condições de acesso ao local de trabalho, características típicas das angústias vivenciadas no atual contexto do mundo do trabalho.

## **6.6 Organização Coletiva dos Professores**

A ausência de representatividade, nos dizeres de Thébaud-Money & Druck (2007), também se configura em uma das várias formas de precarização do trabalho. Desse modo, buscou-se verificar junto aos sujeitos do presente estudo como eles se organizam coletivamente no sentido de garantir representação.

Constatou-se que 60,0% do professores não são filiados a qualquer organização coletiva representativa da categoria, enquanto que 40,0% são filiados. A ilustração 26 retrata a situação dos professores em relação à condição de filiação ou não a organização coletiva representativa da categoria.

**Ilustração 26** – Gráfico sobre a participação dos professores em organização coletiva da categoria.



**Fonte:** elaborado pelo autor com base nos dados coletados.

Os dados acima mostram que apenas 40,0% dos professores investigados integram alguma entidade classista, indicando uma certa desmobilização dos trabalhadores no sentido de se organizarem para lutar coletivamente pela busca de melhorias não apenas salariais, mas das relações de trabalho e de emprego, bem como de outras demandas de interesse da categoria ou da sociedade em geral.

Entre os argumentos apresentados pelos professores que não integram organização coletiva se destacam a falta de informação sobre as entidades, as altas tarifas, a falta de atuação das entidades, a falta de interesse, entre outros. Os depoimentos seguintes mostram tal realidade: “Falta de informações sobre as entidades representantes” (PROFESSOR 1); “O fato de sermos mal remunerados a tarifa paga pelos serviços de sindicato se tornam altas” (PROFESSOR 2); “Ainda nem parei para pensar sobre isso” (PROFESSOR 3); “não vejo muita atuação, não especificam os valores a serem descontados e nem a periodicidade, por isso nunca procurei” (PROFESSOR 4).

Os depoimentos acima revelam a visão desinteressada que esse grupo de professores tem em relação às entidades classistas, a pouca crença quanto à atuação de tais entidades, como se a entidade sindical se distanciasse do coletivo. Isso aponta para o que diz Oliveira (2007, p. 363), “O enfraquecimento dos sindicatos é atribuído à diminuição dos sindicalizados e à fraca participação dos trabalhadores”.

Já o grupo de professores que integra os sindicatos demonstra certo entusiasmo em relação à entidade classista à qual pertence, conforme se pode constatar pelas revelações a



seguir em relação aos motivos da filiação: “Participar das discussões e atuar como cidadão, profissional, etc.” (PROFESSOR A) “Sou sindicalizado porque acredito no trabalho de orientação sobre questões diretamente relacionadas com a minha categoria” (PROFESSOR B); “as entidades representativas são instrumentos de valorização do trabalhador e do serviço público” (PROFESSOR C);

O governo não valoriza nossa mão de obra profissional. Paga baixos salários e o contracheque é recheado de auxílios que ele retira ou diminui, como é o caso recente do auxílio transporte, assim precisamos de uma representação da categoria para nos representar e fazer barreira contra as injustiças contra nossa classe (PROFESSOR D);

Os depoimentos acima denotam uma visão otimista de seus filiados acerca da atuação dos sindicatos. No entanto, tais filiados ainda participam pouco da atuação sindical, tal como sinaliza Oliveira (2007), pois apenas 16,7% dos professores informaram participar sempre das convocações da entidade, 50,0% declararam participar raramente e 33,3% disseram nunca participar das convocações.

Destaca-se que esse distanciamento dos trabalhadores em relação aos sindicatos pode ser reflexo de um contexto social, político e ideológico oriundo das recentes transformações impostas pela reestruturação produtiva. Oliveira (2007), em continuidade às análises sobre os sindicatos e a organização dos trabalhadores da educação, menciona: “É como se os sindicatos tivessem, na atualidade, o duplo desafio de se defenderem como instituição e aos trabalhadores enquanto categoria” (p. 365).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo discutiu sobre a precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, no período compreendido entre abril/1997 a mar/2011, tendo como ambiente de pesquisa o Campus Codó. Nele foi possível constatar que as novas configurações assumidas pelo mercado de trabalho, o qual tem se deslocado do setor industrial para o setor serviços, criaram as bases para o desenvolvimento do processo de precarização do trabalho no âmbito da referida instituição.

Na consecução do estudo recorreu-se, preliminarmente, a um aporte teórico amplo, no sentido de compreender o fenômeno precarização do trabalho nos termos em que ele se traduz atualmente perante os trabalhadores. Assim, procurou-se conhecer as nuances do trabalho a partir de sua gênese. Com esse objetivo, problematizou-se a categoria trabalho em geral partindo desde sua essência (utilização da força de trabalho para a produção de valor de uso), perpassando por sua apropriação pelo capital (utilização da força de trabalho como valor de troca) até chegar à precarização.

Nesse contexto, foi possível compreender a centralidade que assume o trabalho para a humanidade por seu significado e essencialidade, pois além das condições objetivas materiais que propiciam a sobrevivência dos indivíduos, tem o aspecto subjetivo que lhes favorece a conquista da dignidade e da felicidade. A sua complexidade e a conseqüente perda de autonomia dos trabalhadores em relação ao controle da produção e à execução dos processos de trabalho se processaram a partir das relações sociais estabelecidas no campo da produção.

Pode-se perceber que a transformação do trabalho de subsistência em meios de produção para troca junto aos mercados, marca profundamente a sociedade. O trabalho sai de um estágio autônomo e independente e passa a ser assalariado, sob o controle do capital, consolidando, assim, as relações sociais capitalistas.

Ficou evidenciado que nessa corrida capitalista de gestão e organização do trabalho três fases foram impactantes para os trabalhadores. A primeira, refere-se à divisão técnica do trabalho incrementada pela revolução industrial, onde as exigências quanto aos resultados do trabalho são bastante acentuadas.

A segunda, diz respeito aos princípios de tempos e movimentos desenvolvidos por Taylor e implementados por Ford. Esta fase se caracteriza pela rigorosa separação entre as fases de concepção e execução do processo produtivo, pela rígida hierarquia e pelo extremo controle e burocratização, o trabalho se intensifica e os trabalhadores se desqualificam pela execução de movimentos autômatos e rotineiros.

A terceira e atual fase consiste na superação do paradigma taylorista/fordista de produção por novos modelos produtivos baseados no modelo toyotista japonês. Nessa fase se inicia um complexo processo de mudanças na configuração do sistema produtivo, denominando-se reestruturação produtiva. Os eixos de sustentação dessa nova fase são constituídos pelas novas tecnologias – com destaque para a microeletrônica, pela inovações institucionais e gerenciais – mudanças na gestão de recursos humanos e nas estratégias empresariais de um modo geral e pelas mudanças organizacionais, em particular as novas formas de organização e gestão do trabalho.

Ficou constatado que a implementação dessa nova fase de reorganização da produção e do trabalho a partir do modelo hegemônico capitalista é marcada pela produção flexível e pela precarização do trabalho, além de se sustentar no neoliberalismo, sob o ponto de vista político e na globalização, expressa sob a ótica da integração das economias e das sociedades de vários países. Tal processo de reorganização global da produção flexível tem como finalidade o enxugamento da mão de obra, obriga ao trabalho dobrado, acelera o ritmo de trabalho, privilegia a terceirização, diminui os níveis hierárquicos, entre outros.

Percebeu-se que essa nova contextualidade global de reestruturação não se limita a organizações privadas, mas abarca também os serviços públicos. Vale ressaltar, compactuando com Thébaud-Money & Druck (2007), que esse processo de precarização do trabalho vem ocorrendo em todos os campos do emprego, inclusive naquele estabilizado, inserindo-se no núcleo mais organizado do mercado de trabalho e, assim, tornando-se parte da dinâmica do capitalismo.

Compreendeu-se que nesse cenário de mudanças conduzidas sob o ideário neoliberal globalizado, o Estado, antes tido como benfeitor, foi impelido a limitar suas ações para abrir espaço para o capital privado. No setor público foi desencadeado um processo de reformas privatizantes e de contenção de despesas, sobretudo em áreas sociais. A diminuição do déficit público, a racionalização e modernização dos serviços passaram a ser discursos justificadores das constantes mudanças com implicação direta na redução de custos principalmente na área de pessoal.

Pode-se constatar que, no caso brasileiro, esse processo de reformas se iniciou no governo de Fernando Collor de Melo, mas sua consolidação se deu nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, especialmente pela implantação do Plano Diretor da Reforma Gerencial do Aparelho de Estados que teve entre seus desdobramentos para o serviço público federal, duas grandes reformas: uma no campo administrativo, outra na área educacional.

A reforma administrativa foi marcada pela retirada de direitos adquiridos dos servidores públicos, pelas terceirizações, pelas contratações temporárias, pelas aposentadorias precoces, pelas demissões voluntárias, pelos baixos salários, pela limitação de gastos com pagamento de pessoal, entre outras.

Já as reformas educacionais, tiveram como marcas bastante expressivas a separação do ensino médio do ensino técnico, as alterações nas bases curriculares dos cursos, a educação por competências, a descentralização das responsabilidades escolares, modificações na rotina do docente em decorrência da incorporação de novas atividades à escola, etc.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais desenvolvidas a partir da nova correlação de forças entre capital e trabalho impactaram diretamente sobre as condições do trabalho docente na escola, seja no tocante às relações de emprego, seja no que se refere às relações de trabalho.

Desse modo, o presente estudo evidenciou que a precarização do trabalho se manifesta no IFMA-Campus Codó tanto pela ausência e redução de direitos e garantias de trabalho, como pela diminuição da qualidade das atividades desenvolvidas pelos trabalhadores docentes em face das condições de trabalho que lhes são impostas.

O estudo evidenciou que a trajetória histórica da precarização do trabalho docente no IFMA – Campus Codó é marcada pela presença de um grande número de professores substitutos (temporários) em relação ao quadro de professores efetivos, pela alta rotatividade docente, pelas perdas salariais e pelo cerceamento de direitos historicamente constituídos.

A pesquisa identificou que as contratações temporárias de professores no IFMA-Campus Codó tiveram maiores evidências no período de 2001 a 2005, embora esse processo tenha sido instalado na instituição desde 1999 e ainda persistir mesmo que de forma bastante reduzida até a data limite da presente investigação. Como foi evidenciado no estudo, tal fenômeno é um dos reflexos da carência de concursos públicos para provimentos de cargos efetivos vivenciados, principalmente, no governo segundo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Constatou-se também que a partir de 2003 (início do primeiro mandato do presidente Lula) houve a retomada dos públicos para efetivação de professores, crescendo significativamente o número de ingressos de professores efetivos na instituição, sobretudo a partir de 2006, o que tem favorecido a consequente redução das contratações temporárias. Vê-se, portanto, que houve uma forte retração das contratações precarizadas. Por outro lado, o mesmo não vem ocorrendo em relação às condições de trabalho dos professores.

Há de se ressaltar, oportunamente, que no campo da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, com a assunção ao poder de governos ditos populares – como é o caso dos dois governos presidente Lula e o início do governo de sua sucessora – têm-se presenciado muitos avanços, entre eles se pode destacar: a expansão da rede, focando fortemente na interiorização da educação, inclusive de nível superior, o que pode possibilitar a inserção nesse nível de ensino de uma camada social que não vislumbrava outra forma de fazê-lo; a abertura da possibilidade de integração do ensino técnico ao ensino médio e a retomada dos concursos públicos para provimento de cargos técnico-administrativos em educação e de professores, embora em quantidade ainda insuficientes para atender às demandas das instituições.

No entanto, em relação às melhorias das condições de trabalho dos servidores, especialmente dos professores, as políticas de tais governos seguiram a mesma lógica de governos anteriores, além do sobredito arrocho salarial e da perda e cerceamento de direitos. Como foi possível identificar, por meio do presente estudo, os professores do IFMA-Campus Codó ainda submetem-se a condições precarizadas de trabalho.

Conforme revela a pesquisa, tais condições de precarização do trabalho docente se materializam no âmbito do espaço escolar de várias formas, quais sejam: por meio da elevada carga horária em sala de aula, pelo exercício de outras atividades no âmbito da instituição, pelo grande número de turmas e de alunos que assumem, pelos trabalhos extraescolares que desenvolvem, pela acumulação remunerada de cargo como forma de complementar a renda, pelas condições de formação/qualificação que lhes são propiciadas, pela exposição a problemas de saúde relacionados ao trabalho e pela desmobilização coletiva.

Há de se ressaltar que existem outros campos relacionados às condições de trabalho que podem implicar em precarização, os quais, em face das limitações do presente estudo, deixaram de ser abordados.

A reflexão realizada nos indica a complexidade que as relações sociais adquirem na sociedade capitalista. Assim, o estudo da atual situação dos professores implica em situá-los num processo histórico em que as mudanças sociais transformam profundamente o seu trabalho, sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação (ESTEVE,1995).

Nesse sentido, as condições de trabalho dos professores portam marcas de uma correlação de forças e de valores da sociedade em que elas são geradas e se exprimem de modo determinado pela sociedade da qual faz parte. A explicitação de tal realidade não tem a pretensão de fomentar o comodismo, a negligência nem a aceitação passiva do estado natural das coisas, mas de estimular a sensibilidade crítico-reflexiva no sentido de reivindicar, a partir

da luta democrática, uma sociedade mais justa, humana e igualitária, além de buscar novos caminhos no sentido de superar tais condições precarizadas de trabalho.

Diante das considerações postas, espera-se que o presente estudo possa contribuir com as reflexões que direcionem as formulações de políticas públicas para a melhoria das condições das instituições educativas e conseqüentemente das condições de trabalho dos profissionais envolvidos no processo educativo. Que possa também ser útil para subsidiar o aprofundamento de estudos acerca da temática abordada, bem como para a realização de novos estudos.

Por fim, espera-se que o presente estudo possa fomentar a organização coletiva dos professores para de forma participativa e organizada buscarem melhores condições de trabalho e, assim, favoreçam a elevação da qualidade do ensino, bem como contribua com o processo decisório dos gestores institucionais no sentido de propiciar meios para a melhoria tanto das condições de trabalho dos trabalhadores da educação como da educação de forma geral, não somente no âmbito do IFMA-Campus Codó, mas em toda Rede Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho. TEIXEIRA, Francisco J.S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e superfluidade. In.: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- \_\_\_\_\_. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In.: DRUNCK, Graça; FRANCO, Tânia. **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- \_\_\_\_\_. Século XXI: a nova era da precarização estrutural do trabalho. In.: DAL ROSSO, Sadi; FORTES, José Augusto Abreu Sá (orgs.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Época, 2008a.
- \_\_\_\_\_. Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BARBOSA, Asdrúbal. A reestruturação produtiva e terceirização na Petrobrás. In.: GOMES, Américo (org.). **Uma proposta classista para a reestruturação da Petrobrás**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.
- BARBOSA, G.C.; RAMOS, J. F. P. **Concepções e práticas de autonomia docente na escola pública**. s/d, Disponível em: <<http://educas.com.br>>. Acesso em: 28 jul. 2011.
- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.
- BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES [online]. 1998, vol. 19, n. 44. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.phd?script=S0101-326...>>. Acesso em: 29 out. 2010.
- BOSI, Antônio de Padua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicam.br>>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br>>. Acesso em: 07 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.670 de 30 de junho de 1993.** Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8670.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8670.htm)>. Acesso em: 11 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993.** Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8731.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8731.htm)> Acesso em: 11 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/legislacao-1/leis-ordinarias/1993#content>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008a.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/.../L11892.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008b.** Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006, [...], do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, [...], e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/.../L11892.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008c.** 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. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2011

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capitalismo monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. **Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília: ENAP, 1997.

\_\_\_\_\_; PACHECO, Regina Silvia. A reforma do estado brasileiro e o desenvolvimento. **Revista Eletrônica sobre Reforma do Estado**, Salvador, Instituto de Direito Público da Bahia, nº 3, set./out./nov., 2005. Disponível em: <<http://www.direitodoestado.com.br>>. Acesso em 12 jan. 2011.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do estado. In.: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (orgs.). **Reforma do estado e administração pública gerencial.** 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação.** *Educ. Soc.* [online]. 2009, vol.30, n.109, pp. 1139-1166. ISSN 0101-7330.

CARVALHO, Clarice da Costa. Trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior: expressão da precarização do trabalho assalariado. In.: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E



SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2010, Rio de Janeiro **Anais**. Rio de Janeiro: Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação, 2010. Disponível em: <<http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/carvalho.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

CARVALHO, O. de F. **Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVAGANARI, Luzia Borsato. Projeto político-pedagógico e realidade escolar: entraves e contribuições. In.: VEIGA, Ilma (org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAVAIGNAC, M. D. A subjetividade do trabalhador e a lógica capitalista de exploração do trabalho. In.: ARRAIS NETO, E.; OLIVEIRA, E. G. de; VASCONCELOS, J. G (org.). **Mundo do trabalho: debates contemporâneos**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

CHESNAIS, François (Coord.). **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf)>. Acesso em 10 julho de 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAL ROSSO, Sadi. Intensificação do trabalho – teoria e método. In.: DAL ROSSO, Sadi; FORTES, José Augusto Abreu Sá (orgs.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Época, 2008.

\_\_\_\_\_. **A jornada de trabalho na sociedade: o castigo de Prometeu**. São Paulo, ETR, 1996.

DIEESE, **Levantamento da Estrutura Salarial das carreiras/cargos selecionados da administração pública federal**. 2011. <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-2956634.pdf>> Acesso 10 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica número 86**. 2010. Disponível em: <<http://dieesi.org.br/esp/notatec86SALARIOMININO2010.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

DINIZ, ELI. **Globalização, reforma do estado e teoria democrática contemporânea**. São Paulo *Perspec.* [online]. 2001, vol.15, n.4, pp. 13-22. ISSN 0102-8839.

DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (orgs.). **A precarização da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo Boitempo, 2007.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais da função docente. In.: NÓVOA, A. **Profissão de professor**. 2. Ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, M. A. M; FIDALGO, N. L. F. Trabalho docente, formação continuada e tecnologia. In.: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FIGUEIREDO, K. de J. A.; BOTTECHIA, J.A de A.; SILVA, R.S.C. Formação de professores em contexto de precarização do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência no Distrito Federal. 2010. In.: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2010, Ponta Grossa, PR. **Anais**. Ponta Grossa, PR: 2010. Disponível em: <<http://www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.php?id=148>>. Acesso em: 06 out. 2010.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola: crise e mudança no final do século**. São Paulo: Scritta, 1994.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Galdêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional. Emancipadora . **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **A política da formação técnico profissional, globalização excludente e o desenvolvimento estrutural**. Caxambu: Apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED, 1998b.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In.: FRIGOTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 06 jan. 2011.

\_\_\_\_\_; CIAVATA, Maria; RAMOS, Mirise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restita. FRIGOTO, Gaudência; CIAVATA, Maria; RAMOS, Mirise. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. Cortez, 2010.

GANDINI, R.P.; RISCAL, S.A. A Gestão da educação como setor público não estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil. In.: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GARCIA; Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 out. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Maria Helena Oliveira. **As reformas educacionais e o “choque de gestão”:** a precarização do trabalho docente. s/d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09227int.rtf>>. Acesso em: 27 ago. 2011.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa:** projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2003.

HAYEK, F.A. **Caminhos da servidão.** 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

INACIO, Aparecido; BARBOSA, Esnel Cunha. **A reforma administrativa do governo federal e seus efeitos (desastrosos) para os servidores públicos.** Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=375>>. Acesso em ago. 2007

IFMA. **Campus Codó.** Disponível em: <<http://www.cefet-ma.br/.../campi/codo/164>>. Acesso em 16 jun. 2010.

KETTLE, Donald F. A revolução global: reforma da administração do setor público. In.: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. SPINK, Peter (orgs.). **Reforma do estado e administração pública gerencial.** 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

KIPNIS, Bernardo. **Elementos de pesquisa e a prática do professor.** São Paulo: Moderna, 2005.

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

\_\_\_\_\_. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 jan. 2011.

\_\_\_\_\_.; CALDAS, Andréa. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In.: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

LEITE JÚNIOR, Alcides Domingues. **Desenvolvimento e mudanças no estado brasileiro.** Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES : UAB, 2009.

LIMA, Kátia. As novas faces da intensificação do trabalho docente no Brasil. In.: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO - MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011, Florianópolis, SC. **Anais.** Florianópolis, SC: UFSC, 2011.

MANCIBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. 2007, v. 20, n. 1, p. 74-80. ISSN 0102-7972. Disponível em: <<http://www.scielo.br/prc>>. Acesso em: 28 out. 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MIRANDA, Kênia. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In.: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Regulação educacional e trabalho docente**. Rio de Janeiro, 06 e 07 nov. 2006. Disponível em: <[www.fae.ufmg.br/estrado/.../pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/.../pdf)>. Acesso em: 04 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **A natureza sócio-histórica do trabalho docente**: do sacerdócio à sindicalização. 2009. Disponível em: <<http://nupet.iesp.uerj/arquivos/Miranda.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2010.

MONTEIRO, Gilson. **Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Edicon, 2004.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem./1996. (Disponível em: <[www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf](http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. **Educ. Soc.** [online]. 2007. vol. 28, n. 99, pp. 355-375 ISSN 0101-7330.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jul.2010.

\_\_\_\_\_. As reformas educacionais e as repercussões sobre o trabalho docente. In.: OLIVEIRA, Dalilila Andrade (org.). **Reformas educacionais na América latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileiras**. Campinas: Alínea, 2006.

POCHMANN, **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2002.

QUEIROZ, Maria Teresa Sokolowski. Desafios à educação num mundo globalizado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.**, v. 19, n. 119-130, jan./jun. 2003.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In.: MOL, J. e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Atmed, 2010.

REZENDE, Flávio da Cunha. **Por que falharam as reformas administrativas?**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

SAMAPAI, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 07 jan. 2010.

SANTOS, Jailson dos. Início dos anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006

SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação e Saúde. **Revista da EPSJV/FIOCRUZ**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, N. 1, p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In.: FERRETTI, Celso J. et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na ‘reforma’ do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Jadilson Lourenço da. **A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino**. 2007. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5299](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5299)>. Acesso em: 17 jan. 2011.

SOUZA, José dos Santos. **Tabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Francisco J.S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TEIXEIRA, Hélio Janny; MARTELAC, Roy; PRADO FILHO, Luiz Patrício Cintra do. **Dilemas e Perspectivas da terceirização no setor público**. s/d. Disponível em: <[http://www.seplag.rs.gov.br/download.asp?nomeArq=Painel\\_17](http://www.seplag.rs.gov.br/download.asp?nomeArq=Painel_17)>. Acesso em: 08 fev. 2011.

THÉBAUD-MONY, Annie; DRUNCK, Graça. Terceirização: a erosão dos direitos dos trabalhadores na França e no Brasil. In.: DRUNCK, Graça; FRANCO, Tânia. **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.

TODESCHINI, Remígio. Os efeitos da globalização e regionalização do trabalho. In.: LIMA, Diana de; PASSOS, Edésio (coord.). **Impactos da globalização: relações de trabalho e sindicalismo na América Latina e na Europa**. São Paulo: LTr, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VASCONCELOS, José Geraldo (orgs.). **Mundo do trabalho**: debates contemporâneos. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

URIARTE, Oscar Ermida. Globalización y relaciones laborales. In.: LIMA, Diana de; PASSOS, Edésio (coord.). **Impactos da globalização**: relações de trabalho e sindicalismo na América Latina e na Europa. São Paulo: LTr, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**Curso:** Mestrado em Educação

**Linha de Pesquisa:** Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica

**Tema:** A Precarização do Trabalho Docente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA

Prezado Professor,

Este questionário integra o Projeto de Pesquisa do mestrando José Valdir Damascena Araujo, cujo propósito é investigar “A Precarização do Trabalho Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA”, tomando como campo de pesquisa o Campus Codó.

Tendo em vista a importância dos dados do questionário para a nossa investigação, solicitamos a sua valiosa contribuição no sentido de preenchê-lo e devolvê-lo por e-mail, o mais breve possível. A identificação é facultativa, pois está assegurado o anonimato do respondente. Não deixe de responder a todas as questões.

Atenciosamente,

JOSÉ VALDIR DAMASCENA ARAUJO  
Mestrando em Educação - UnB

### QUESTIONÁRIO

Responda as questões abaixo:

1- Nome (opcional):

---

2- Sexo:

( ) Masculino

( ) Feminino;

3- Graduação (pode ser assinalada mais de uma opção):

- Licenciatura
- Bacharelado;

4- Pós-graduação:

- Especialização incompleta
- Especialização
- Mestrado incompleto
- Mestrado
- Doutorado incompleto
- Doutorado;

5- Vínculo funcional:

- Professor efetivo
- professor substituto

6- Regime de trabalho:

- Dedicção exclusiva
- 40 horas
- 20 horas

7- Tempo de ingresso como docente no IFMA – Campus Codó:

- 0 a 2 anos
- 2 a 4 anos
- 4 a 6 anos
- 6 a 8 anos
- 8 a 10 anos
- mais de 10 anos.

8- Forma de ingresso como docente no IFMA – Campus Codó:

- Concurso público
- Redistribuição (de outro órgão ou instituto)
- Remoção (de outro campus do IFMA)
- Outro. Especificar

9- Área de atuação (pode ser assinalada mais de uma opção):

- Formação Geral
- Técnica
- Tecnológica
- Outra. Especifique \_\_\_\_\_

10- Com relação à permanência no Campus Codó você pretende?

- Permanecer sem intenção futuras de transferência
- Transferir-se para outro Campus
- Sair para outro emprego.

Descreva os motivos que influenciaram sua resposta:

---

---



11- Qual sua carga horária semanal de trabalho em sala de aula?

---

12- Além das aulas, você exerce outras atividades na escola?

Não

Sim. Exemplifique \_\_\_\_\_

---

13- Você desenvolve pesquisa e extensão?

Não.

Sim, apenas pesquisa.

Sim, apenas extensão

Sim, Tanto pesquisa como extensão.

14- Você publicou algum trabalho nos últimos 24 meses?

Não.

Sim, apenas um.

Sim, apenas dois

Sim. Três ou mais

15- Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolver ensino, pesquisa e extensão?

---

---

16- Você dá aulas em quantas turmas e qual o número de alunos por turma?

---

17- Quais os turnos que você trabalha na instituição?

Matutino e vespertino

Vesperertino e Noturno

Outro. Especifique \_\_\_\_\_

18- Você leva trabalho para casa?

Não

Sim, raramente

Sim, frequentemente

19- Se você respondeu sim a alternativa anterior, informe quantas horas semanais, em média, você dedica ao trabalho em casa.

---

20- Você exerce atividade remunerada em outra instituição?

Sim

Não

- 21- Você está satisfeito com a sua remuneração?  
 Sim  
 Não. Motivos: \_\_\_\_\_
- 22- Após o ingresso no IFMA – Campus Codó você cursou ou cursa alguma pós-graduação?  
 Não  
 Sim
- 23- Se você respondeu positivamente a alternativa 29, informe se sua participação no Curso quanto ao afastamento do trabalho ocorreu:  
 Sem afastamento  
 Com afastamento parcial  
 Com afastamento total
- 24- Quais as principais dificuldades encontradas durante sua participação no Curso?  
\_\_\_\_\_
- 25- Nos últimos 12 meses você tirou licença para tratamento de saúde?  
 Não  
 Sim, apenas uma vez  
 Sim, apenas duas vezes  
 Sim, três ou mais vezes
- 26- Se você respondeu SIM a alternativa 21, informe se o seu problema de saúde está relacionado com o trabalho que você desenvolve.  
 Não  
 Sim. Em que aspectos \_\_\_\_\_
- 27- Você é integrante de alguma entidade/organização representativa de sua categoria profissional?  
 Sim.  
 Não.
- Descreva os motivos que influenciam sua opção por integrar ou não entidade representativa de sua categoria profissional:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 28- Se você respondeu SIM a alternativa 23, informe como se dá sua participação.  
 Não participa  
 Participa raramente  
 Participa frequentemente
- 29- Como você avalia a atuação dos sindicatos representativos de sua categoria profissional  
 Ruim  
 Regular  
 Boa  
 Ótima