

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

LUCIANA DE FÁTIMA SOPAS ROCHA

**ESTUDO SOBRE OS EFEITOS DO PROCESSO DE EXPANSÃO DO IFMA NO
TRABALHO E NA SAÚDE DE SEUS DOCENTES.**

São Luís

2014

LUCIANA DE FÁTIMA SOPAS ROCHA

**ESTUDO SOBRE OS EFEITOS DO PROCESSO DE EXPANSÃO DO IFMA
NO TRABALHO E NA SAÚDE DE SEUS DOCENTES.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profª. Dra. Denise Bessa Léda

São Luís

2014

Rocha, Luciana de Fátima Sopas

Estudo sobre os efeitos do processo de expansão do IFMA no trabalho e na saúde de seus docentes/ Luciana de Fátima Sopas Rocha. – São Luis, 2014.

149 f

Orientadora: Denise Bessa Léda.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, 2014.

1. Expansão- IFMA 2. Educação profissional 3. Trabalho docente

CDU 377(812.1)

LUCIANA DE FÁTIMA SOPAS ROCHA

**ESTUDO SOBRE OS EFEITOS DO PROCESSO DE EXPANSÃO DO IFMA
NO TRABALHO E NA SAÚDE DE SEUS DOCENTES.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Denise Bessa Léda
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof^a. Dra. Carla Vaz dos Santos Ribeiro
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof^a. Dra. Celia Regina Otranto
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRuralRJ

A minha família, meus professores da vida:

Aos meus pais, que me ensinaram tudo o que sei, em especial à minha mãe, a melhor professora que já tive;

A minha filha, que vem me ensinando o papel mais importante da minha vida: a ser sua mãe e;

A meu marido, que me acompanha em todos os passos que dou, me ensinando e aprendendo junto comigo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos desafios cada vez maiores.

A minha filha Alice, que foi gerada junto com esse trabalho e que tem sido a fonte maior de força para enfrentar todos os obstáculos. Seu bom-humor e carinho foram indispensáveis nos momentos de descanso. Esse trabalho não foi feito “apesar dela”, ele foi feito, especialmente, “para ela”.

A Rodrigo, meu marido e companheiro de aventuras, que fez tudo o que pôde para que esse trabalho fosse concluído. A sua calma e dedicação foi o que, por muitas vezes, me fez voltar aos trilhos. Os nossos caminhos já se cruzaram há tanto tempo, que já não consigo imaginar realizar qualquer projeto sem ouvir suas sábias e divertidas opiniões.

A minha mãe, sempre presente, que foi essencial nessa minha inserção em dois mundos que ela bem conhece e sempre se supera: a maternidade e a pesquisa. É muito bom ter pessoas com as quais sempre podemos contar.

A minha orientadora Denise, que realizou um sonho ao aceitar ser minha orientadora. Agradeço também pela paciência e compreensão, além do pleno apoio nesses últimos anos. Ela é e sempre será um exemplo de professora para muitos de seus alunos.

Aos colegas e professores do Mestrado em Psicologia que me ajudaram nessa trajetória, trocando experiências e realizando questionamentos e acréscimos ao meu trabalho. A atmosfera de respeito e cooperação no Programa de Pós-Graduação em Psicologia deveria servir de exemplo para a formação dos profissionais.

Às professoras Ilzeni e Carla, pelas contribuições na banca de qualificação. Muitas de suas sugestões foram seguidas e acredito que tornaram o trabalho mais organizado e rico.

A professora Celia Otranto por ter aceitado o convite para avaliar esse trabalho. Suas colocações serão muito bem vindas.

A minha família que me ajudou enormemente nesse trabalho, seja na revisão incansável, realizada por meu marido e minha mãe, ou no apoio nos fins de semana, como meus sogros Cléa, Chico, minha cunhada Erika, meu afilhado João e minha irmã Carol.

A equipe do Projeto de Pesquisa sobre o Trabalho Docente na Expansão

da Educação Superior, e à equipe de pesquisadores do Universitas/br. As viagens e as discussões em grupo permitiram enxergar de forma crítica a realidade estudada e as várias histórias compartilhadas nos uniram na busca por uma educação pública de qualidade.

Aos professores que participaram da pesquisa, pela confiança depositada em mim para compartilhar suas vivências de prazer e sofrimento e ampliarem as minhas reflexões sobre a realidade do IFMA. Não sou a mesma depois do contato com suas angústias e histórias.

Aos colegas do IFMA, pela compreensão diante da minha ausência no período de licença capacitação e pelos constantes auxílios, pelas palavras de incentivo de Angela e Aparecida, pela ajuda no contato com os professores de Alexandra e Lígia, pela troca de experiências de pesquisa com Edna, pelo carinho e idas à biblioteca para pegar livros em cima da hora de Lucélia.

A Amanda pelo excelente trabalho nas transcrições.

A Carol pela ajuda com o Abstract.

A Eldon pela ajuda nos sufocos de última hora, como na entrega de trabalhos e na ajuda para dar entrada na ficha catalográfica

Professor não é quem ensina, mas
quem de repente aprende
(João Guimarães Rosa)

RESUMO

Esta dissertação, intitulada “Estudo sobre os efeitos da expansão do IFMA no trabalho e na saúde de seus docentes”, buscou analisar os desafios da expansão da educação profissional e suas repercussões no trabalho e na saúde dos docentes do Instituto Federal do Maranhão. A pesquisa foi realizada no *campus* mais antigo do Instituto, o *campus* São Luís – Monte castelo – onde funcionou a sede e de onde foi originada a Reitoria – por ser um dos *campi* com maior diversidade no que diz respeito à comunidade docente, possibilitando o contato com professores antigos e novos, oriundos ou não de *campi* do interior, além de professores do Magistério do Ensino Superior, carreira que não é mais considerada em novos concursos, visto que os novos professores são admitidos pela carreira unificada de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Observou-se uma tendência para a intensificação do trabalho a partir de condições extenuantes como uma das repercussões das reformas educacionais para o trabalho docente, impactando fortemente na saúde desses profissionais. Este estudo partiu da visão da Psicodinâmica do Trabalho, que reconhece o importante papel que o trabalho exerce sobre a vida do sujeito, contribuindo, inclusive, na constituição de sua identidade. A Psicodinâmica do Trabalho centra sua análise na complexa relação do homem com o trabalho, ultrapassando a noção do adoecimento, reconhecendo o trabalho, ao mesmo tempo, como fonte de sofrimento e de prazer. Com esta pesquisa, objetivou-se analisar a relação prazer/sofrimento no trabalho dos professores; verificar as diferenças de sentidos do trabalho entre professores que foram contratados antes e depois da lei 11.892/08; e verificar a relação entre as expectativas dos professores quando da entrada no Instituto e a realidade vivenciada.

Palavras-chave: Expansão. Educação Profissional. Trabalho docente.

ABSTRACT

This dissertation, entitled “Study on the effects of IFMA’s expansion on work and health of its teachers”, aimed to analyze the challenges of the professional education expansion and its repercussions on work and health of Instituto Federal do Maranhão’s teachers. The research was conducted in the oldest *campus* of the Institute, *campus* São Luís – Monte Castelo – where it ran the headquarters and originated the rectory – for being one of the most diversified *campuses* as to the teachers community, enabling the contact between old and new teachers, coming from inland *campuses* or not, in addition to Magisterium in Higher Education teachers, a career that is no longer considered in new courses, since that the new teachers are employed through the unified career of Magisterium in Basic, Technic and Technologic Education. It was observed a tendency to the intensification of work through extenuating conditions as one of the educational reform for the teachers work repercussions, impacting heavily in these professionals health. This study started from the vision of the psychodynamics of work, which recognizes the important role that work has on the subject’s life, helping, even in its identity constitution. The psychodynamics of work focus its analysis on the complex relationship between man and work, beyond the notion of illness, recognizing work, at the same time, as source of suffering and pleasure. With this research, the objective was to analyze the relationship pleasure/suffering in teacher’s work; verify the differences in the sense of work between teachers that were hired before and after the law 11.892/08; and verify the relationship between the expectations of teachers when they get to the Institute and the reality lived.

Keywords: Expansion. Professional Education. teacher’s work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro: Descrição dos professores da pesquisa	22
Figura 2 – Gráfico: Cenário da Rede Federal até 2010	61
Figura 3 – Mapa: Expansão da Rede Federal Tecnológica	62
Figura 4 – Mapa: Presença do IFMA no Estado	67
Figura 5 – Gráfico: Situação dos servidores do <i>campus</i> São Luís – Monte Castelo	75
Figura 6 – Quadro: Evolução das matrículas do <i>campus</i> São Luís – Monte Castelo	77
Figura 7 – Quadro: Variedade de ofertas educacionais – 2014.....	78
Figura 8 – Quadro: Evolução do quadro de servidores do <i>campus</i> São Luís - Monte Castelo.....	78
Figura 9 – Ilustração: Pauta de reivindicações do SINASEFE	79
Figura 10 – Gráfico: Distribuição dos professores efetivos do <i>campus</i> São Luís – Monte Castelo por departamento acadêmico	89
Figura 11 – Gráfico: Professores do <i>Campus</i> São Luís – Monte Castelo por carreira	92
Figura 12 – Gráfico: Professores em exercício do <i>Campus</i> São Luís – Monte Castelo por ano de entrada.	93
Figura 13 – Gráfico: Professores efetivos do <i>campus</i> São Luís – Monte Castelo por titulação	99
Figura 14 – Gráfico: Docentes efetivos do ensino superior da UFMA por titulação	99
Figura 15 – Gráfico: Professores do <i>campus</i> São Luís – Monte Castelo por regime de trabalho.....	104

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Mundial
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CONSUP – Conselho Superior
- DE – Dedicção Exclusiva
- EAF – Escola Agrotécnica Federal
- EBSERH – Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
- EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
- FCC – Fundação Carlos Chagas
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FIC – Formação Inicial Continuada
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FVC – Fundação Victor Civita
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- IF – Instituto Federal
- IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- MPAS – Ministério da Previdência Social
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- PAC – Plano de Aceleração do crescimento
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PIB – Produto Interno Bruto
- PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica,
Profissional e Tecnológica

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO	25
2.1 O lugar do trabalho	26
2.2 A evolução dos recentes modos de produção capitalista: o fordismo e o toyotismo.....	29
2.3 Os impactos da reestruturação produtiva sobre o trabalhador	35
2.4 As novas formas de controle do trabalho e seus reflexos na subjetividade do trabalhador	40
2.5 Os desafios para o sindicalismo	42
2.6 Serviço público: a solução?	45
3 OS IMPACTOS DAS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO: O caso da expansão do IFMA	48
3.1 Trabalho e Educação: aproximações e separações	48
3.2 Educação profissional no Brasil e no Maranhão	54
3.2.1 O governo FHC: novos caminhos para a educação profissional	58
3.2.2 Os governos Lula e Dilma: o desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	60
3.3 A expansão no Maranhão.....	66
3.4 O lado de fora da expansão: o <i>campus</i> São Luís – Monte Castelo	73
4 O TRABALHO DOS PROFESSORES NO IFMA E OS IMPACTOS SOBRE A SUA SAÚDE.....	83
4.1 O trabalho docente diante das novas exigências	83
4.2 Os professores do <i>campus</i> São Luís - Monte Castelo	89
4.2.1 A diversidade do IFMA	89
4.2.2 A formação do professor de Educação Profissional	96
4.2.3 As formas de intensificação e precarização do trabalho docente	101
4.2.4 Práticas de controle do trabalho docente.....	106
4.3 Saúde e trabalho do professor	110
4.3.1 A formação da identidade pelo trabalho	114
4.3.2 O professor e suas vivências de sofrimento e de prazer	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	144

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE EXPANSÃO	147
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM REPRESENTANTE SINDICAL	148
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES	149

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar é assumir um compromisso. É se responsabilizar. É se expor. A própria escolha do objeto de estudo revela muito sobre o pesquisador. Desta forma, ao iniciar esta dissertação é necessário deixar claro de que tipo de pesquisador se está tratando.

A pesquisadora está assumindo o seu lugar de observadora de um contexto em que está inserida e que, portanto, contribui nas suas determinações. Não pretende se esconder numa busca exacerbada por uma objetividade irreal que desconsidere o sujeito em sua pesquisa. Isso não implica afirmar que esse trabalho foi realizado com menos rigor metodológico. No entanto, seus posicionamentos não serão negados, principalmente por estar tratando da sua realidade de atuação profissional. A explicitação da visão adotada ao iniciar o trabalho diz respeito ao compromisso de não encarar os posicionamentos seguintes como verdades absolutas e sim como uma visão possível e em constante construção sobre o objeto estudado.

A admissão como psicóloga do Instituto Federal do Maranhão, em 2009, pode ser considerada como ponto de partida para a realização dessa pesquisa. Os desafios dessa atividade foram enormes, incluindo a mudança para uma cidade no interior do Maranhão, com carências diversas em quesitos básicos como educação e saúde. No entanto, os desafios não foram somente provocados por essa mudança. Tendo em vista que um dos objetivos do IFMA é a oferta de educação profissional e tecnológica em todas as modalidades, visando à atuação profissional nos diversos setores da economia e buscando o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, o universo da educação profissional também era algo novo e exigia um aprofundamento sobre suas especificidades.

A própria nomenclatura IFMA havia surgido no ano anterior, por meio da Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou 38 Ifets, a partir de 31 Cefets; 36 Escolas Agrotécnicas Federais

e 8 Escolas Vinculadas às Universidades Federais. A criação dessa Rede concretizou e ilustra o investimento que o governo federal vem realizando na educação profissional e tecnológica, inaugurando vários *campi* de Institutos Federais no país, principalmente em cidades do interior dos estados. De acordo com Pacheco (2014), essa expansão está aliada à ressignificação da educação profissional, que vem tomando a forma de política pública, prevendo a formação profissional de setores historicamente marcados por desvantagens sociais e econômicas.

No Maranhão, a expansão tomou grandes proporções, passando de quatro unidades em 2006 (Cefet São Luís, Unidade de Ensino Descentralizado de Imperatriz e Escolas Agrotécnicas Federais de São Luís e Codó) para 18 *campi* do Instituto Federal em 2014, já com a aprovação de funcionamento de mais oito unidades, a serem implantadas até 2015¹. De acordo com material distribuído pelo IFMA para as chefias dos setores, a presença da instituição no estado pode ser dividida em três momentos: Pré-Expansão, Expansão Governo Lula e Expansão Governo Dilma. A presença dos *campi*, de acordo com esses três momentos, apresentará a seguinte distribuição até 2015.

- a) Pré-Expansão: Codó, Imperatriz, São Luís-Maracanã e São Luís-Monte Castelo.
- b) Expansão Governo Lula: Açailândia, Alcântara, Bacabal, Buriticupu, Caxias, Pinheiro, Santa Inês, São Luís-Centro Histórico, Zé Doca e Timon.
- c) Expansão Governo Dilma: Araiões, Barra do Corda, Barreirinhas, Coelho Neto, Grajaú, Itapecuru-Mirim, Pedreiras, Presidente Dutra, São João dos Patos, São José de Ribamar, São Raimundo das Mangabeiras e Viana.

No entanto, mesmo que a expansão seja evidente, o que se pode constatar, pelas recorrentes greves e manifestações de professores e técnicos administrativos, é que esses investimentos pouco contribuíram para a melhoria das condições de trabalho repercutindo na saúde desses servidores. De fato, diversos técnicos e docentes foram admitidos por meio de concurso público para compor o

¹ Ao contrário de muitos estudos sobre a expansão dos Institutos Federais, que tomam como marco a Lei 11.892/2008, consideramos o início da expansão em 2006, quando foram iniciadas duas novas Unidades de Ensino Descentralizado do Cefet-MA (Buriticupu e Zé Doca). Na época havia o projeto de uma nova Escola Agrotécnica Federal, no município de São Raimundo das Mangabeiras. e de uma outra Uned em Alcântara-MA, retomados após publicação da lei.

quadro de servidores dos novos *campi*. O contato da pesquisadora com esses profissionais passou por dois momentos significativos: inicialmente como colega de trabalho que passava pela mesma situação de adaptação a uma nova cidade e realidade no interior, ouvindo e compartilhando os desafios dessa escolha e, posteriormente, após a aprovação em um concurso de remoção para a capital, por meio de entrevistas com os ingressantes, atividade realizada pelas psicólogas da capital como um dos procedimentos de admissão.

Este trabalho, no *campus* mais antigo do estado, possibilitou o contato com realidades diversas e gerou uma série de novos questionamentos e inquietações. Em geral, a expectativa dos ingressantes era de que conseguiriam melhorar de vida ao adentrar no serviço público, adquirindo estabilidade e segurança. E quase todos os servidores que estavam se mudando para o interior acreditavam na possibilidade de uma futura remoção para os *campi* de São Luís. No entanto, como se daria essa possibilidade, tendo em vista que a expansão tem uma marca forte de interiorização? De fato, muitos servidores já demonstravam formas variadas para lidar com o sofrimento daquela realidade, muitas vezes por meio do adoecimento, principalmente aqueles que possuíam suas expectativas de remoção para a capital frustradas.

Questionamentos como esse e diversos outros geraram o interesse em entender melhor os impactos da expansão sobre os servidores do IFMA. Apesar de reconhecer a importância de se investigar essas repercussões, tanto nos técnicos administrativos quanto nos docentes, esse trabalho focou suas investigações nos professores. Essa escolha se deu não por desmerecer os técnicos, uma classe que também possui suas especificidades, mas pela entrada da pesquisadora no Projeto de Pesquisa sobre o Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior, vinculado ao Grupo “Sociedade contemporânea, mundo do trabalho e processos de subjetividade” do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão.

Portanto, este trabalho teve como objetivo principal estudar os efeitos da expansão do Instituto Federal do Maranhão no trabalho e na saúde de seus docentes, levando em consideração a visão da Psicodinâmica do Trabalho, que reconhece o importante papel que o trabalho exerce sobre a vida do sujeito, contribuindo, inclusive, na constituição de sua identidade e propiciando situações que transitam entre a dualidade prazer-sofrimento.

Tendo em vista que a Psicodinâmica do Trabalho centra sua análise na

complexa relação do homem com o trabalho, ultrapassando a noção do adoecimento, reconhecendo o trabalho, ao mesmo tempo, como fonte de sofrimento e de prazer, essa pesquisa também objetivou analisar a relação prazer/sofrimento no trabalho dos professores.

A expansão, pela qual o IFMA vem passando nos últimos anos, gerou o interesse em verificar, também, os sentidos do trabalho entre professores que foram contratados antes e por meio da expansão, com o objetivo de compreender melhor os impactos desse processo sobre esses trabalhadores.

Apesar de um dos objetivos desse trabalho, inicialmente, ser o de identificar a relação entre as expectativas dos professores quando da entrada no Instituto e a realidade vivenciada nos diversos *campi*, foi decidido que a pesquisa seria realizada apenas no *campus* mais antigo do Instituto, o *campus* São Luís – Monte Castelo. O motivo dessa escolha foi a recomendação da banca de qualificação, que sugeriu uma redução da amostra, mais adequada ao nível de qualificação – o mestrado. Portanto, esse trabalho buscou identificar a relação entre as expectativas dos professores quando da entrada e a realidade vivenciada no trabalho.

Assim como a postura do pesquisador, a escolha metodológica em uma pesquisa representa um compromisso com uma concepção de mundo, de homem e de conhecimento. Toda pesquisa deve evidenciar esse compromisso, afirmando qual o ponto de vista adotado para a sua realização. O método adotado para este estudo foi o Materialismo Histórico Dialético, criado por Marx e Engels, diante da possibilidade de articulação com o referencial da Psicodinâmica do Trabalho. Essas duas abordagens apresentam algumas características que as aproximam: a importância do trabalho para os seres humanos, a visão crítica, e a concepção de um sujeito ativo, que tem poder de transformação de sua realidade.

Nos estudos de Marx, a importância do trabalho é evidenciada, por ser considerada uma atividade de mediação entre o homem e a natureza, considerada essencialmente humana. É o trabalho que diferencia o ser humano dos animais. Na dimensão materialista histórica da teoria marxista, “[...] existe um mundo material que antecede a existência do próprio homem; este mundo, porém, uma vez conhecido/transformado pela ação humana, deixa de ser natureza em si para se transformar em natureza significada e, portanto, cognoscível” (ZANELLA, 2007, p.

129).

A concepção de mundo do materialismo histórico dialético considera a matéria como base da constituição do real. De acordo com Kahhale e Rosa (2009), isso implica afirmar que a matéria existe objetivamente, independente da percepção e da consciência do homem, e se constitui de toda diversidade infinita do mundo, do qual o homem faz parte.

Gonçalves (2009) afirma que, na concepção materialista, sujeito e objeto têm existência objetiva e real e, na visão dialética, formam uma unidade de contrários, agindo um sobre o outro.

Assim, o sujeito é ativo porque é racional, mas não só. Antes de mais nada o sujeito é sujeito da ação sobre o objeto, uma ação de transformação do objeto. A ação do sujeito transforma o objeto e o próprio sujeito. E essa ação do sujeito é necessariamente situada e datada, é social e histórica (GONÇALVES, 2009, p. 93).

Esse método propõe uma visão crítica da realidade. De acordo com Furtado (2003, p. 244) “[...] o que Marx faz é levar ao limite a crítica ao capitalismo e suas várias formas de expressão”. Rompeu, também, com o conhecimento naturalizado da economia política que afirmava que as principais categorias e instituições econômicas eram naturais, ou seja, permaneceriam eternas e invariáveis. Para Marx, na realidade, essas categorias não seriam naturais, mas foram construídas historicamente (NETTO; BRAZ, 2007).

Martins (2012) alerta para a compreensão do trabalho de pesquisa a partir de uma visão do materialismo histórico como uma questão ético-política, pois a produção intelectual sustentada pela ontologia marxiana constrói um tipo de conhecimento que, além de explicitar o real em sua essencialidade, coloca-se a serviço da implementação de um projeto social promotor de uma nova sociabilidade, isto é, a serviço do socialismo, o que fica evidenciado na célebre citação de Marx (2012, p. 120) “[...] os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”.

A base para a construção desse saber crítico em Psicologia é o Materialismo Histórico Dialético da forma como foi apropriado pela Psicologia Sócio-histórica, ou Histórico-cultural e que teve Vigotski como um de seus mais importantes representantes.

Nessa perspectiva teórica, busca-se produzir conhecimento crítico em Psicologia, o que significa não se submeter ao pensamento hegemônico; significa a busca pela historicidade dos fenômenos, na sua base concreta material; significa explicitar e romper com processos alienantes, tanto singulares como coletivos (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 24).

A Psicologia Sócio-histórica se opõe à pesquisa como uma ação mecanizada, baseada nos manuais técnicos, e afirma, segundo Ozella (2003, p. 115), que o processo de pesquisar envolve “[...] um compromisso aberto e declarado com uma visão de homem, com o seu objeto de estudo e com as consequências de tal escolha. Esta escolha é um ato, não apenas científico, mas político e ideológico”.

Opondo-se à visão positivista comprometida com a objetividade, a predição e o controle, a Psicologia Sócio-Histórica propõe pesquisas com base em uma visão de homem como portador e produtor de subjetividade, analisando qualitativamente os dados, em oposição às pesquisas puramente quantitativas.

Outra questão metodológica relevante diz respeito à não preocupação com um número elevado de participantes, característica das pesquisas quantitativas comprometidas com o objetivo de generalização, em que não existiriam diferenças entre os sujeitos em uma amostra considerada significativa. Dentro dessa perspectiva “[...] o sujeito é identificado como único e sua singularidade é entendida como um ‘momento diferenciado e subjetivado que surge como individualidade na condição do sujeito’” (OZELLA, 2003, p. 124).

Vigotski defendia que o estudo histórico do comportamento humano não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas a sua verdadeira base,

História é entendida por Vigotski de duas maneiras: em termos genéricos, significa uma abordagem dialética das coisas; em sentido restrito, significa a história humana. [...] a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico (SIRGADO, 2007, p. 48).

Vigotski defende que o funcionamento psicológico é mediado pelas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico. A psicologia de orientação Histórico-Cultural busca:

a integração de uma representação em que se articulem

dialeticamente o individual e o social, resgatando a importância da subjetividade individual para a psicologia social, e da subjetividade social para a compreensão da individual e do sujeito nos diferentes campos disciplinares em que estes são estudados (REY, 2003, p. 123).

A visão de homem adotada pela psicologia Histórico-Cultural representa uma passagem da visão tradicional do sujeito como “[...] universal, fechado dentro de um conjunto de categorias metafísicas, para um sujeito concreto, que mostra em sua condição atual a síntese de sua história social, não como acumulação, mas como expressão de uma nova condição” (REY, 2003, p. 222).

A consideração do sujeito como produto de sua história está ligada à do sujeito como produtor da sua história. É na interação com o social que ele se constitui como sujeito, mas ele não é passivo nesse processo, dando a sua contribuição na constituição do social. A maneira como o sujeito atua em cada espaço social concreto está marcada pelas suas experiências anteriores dentro de outros espaços sociais, evidenciando a história complexa de sua vida social anterior.

A idéia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é uma relação de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro (REY, 2003, p. 224).

Uma pesquisa do sujeito que desconsidere o seu aspecto social é incompleta, pois a constituição de um indivíduo se dá a partir da sua relação com os outros indivíduos. Da mesma forma, uma pesquisa sobre uma sociedade não pode desconsiderar as subjetividades dos sujeitos que a constituem naquele momento. É por meio dessa perspectiva metodológica que serão construídas as análises sobre os efeitos do processo de expansão do IFMA no trabalho e na saúde de seus docentes.

Para uma compreensão desse objeto de estudo na perspectiva metodológica adotada, foi necessário realizar um levantamento de dados sobre a história da educação profissional no Brasil, assim como das diversas fases do processo de expansão, que foi acompanhado por mudanças significativas. Diante da escassez de produção sobre o tema, além do levantamento bibliográfico e da legislação sobre a educação profissional, também foram realizadas entrevistas com o

objetivo específico de compreender melhor o fenômeno da expansão no IFMA. Foram entrevistados um gestor que participou dos primórdios desse processo, e foi identificado como GESTOR, e um coordenador de um sindicato que representa a categoria dos professores, denominado LÍDER SINDICAL.

Diante da falta de sistematização de dados sobre os servidores no IFMA, os dados apresentados nessa dissertação foram apresentados em gráficos e tabelas construídas com base em documentos variados que, por diversas vezes, apresentam pequenas divergências. No entanto, essas discrepâncias não foram consideradas significativas, não evidenciando contradições no universo apresentado. Os principais documentos consultados foram os Projetos Político-Pedagógicos de 2003 e de 2010 e os Planos de Desenvolvimento Institucional de 2009-2013 e o de 2014-2018 (no prelo). Também foram realizadas pesquisas no Portal da Transparência do Governo Federal.

O *campus* Monte Castelo, por ser o mais antigo da instituição – que já atuou como sede e de onde foi originada a Reitoria – permite o contato com professores antigos e novos, viabilizando uma investigação sobre diferenças no perfil desses profissionais e como se relacionam. Também é possível analisar as diferenças em relação aos *campi* do interior, por meio dos professores que foram removidos. Outro fato relevante é que esse *campus* possui uma quantidade significativa de professores do Magistério do Ensino Superior, carreira que não é mais considerada em novos concursos, visto que os novos professores são admitidos pela carreira unificada de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Evidencia-se, portanto, como um dos *campi* com maior diversidade no que diz respeito à comunidade docente.

O objetivo da pesquisa era selecionar uma amostra variada, que permitisse dar conta da diversidade do IFMA. No entanto, vários foram os obstáculos, a começar pela própria heterogeneidade do quadro docente, revelando a dificuldade da realização desse objetivo em uma pesquisa em nível de mestrado. Também a receptividade dos professores foi variada. Como o momento da coleta de dados coincidiu com a greve dos servidores do IFMA (2014), o contato para convidar os professores foi dificultado, sendo realizado, muitas vezes, por e-mail ou telefone. Muitos professores não responderam aos e-mails, ou justificaram a impossibilidade de participarem da pesquisa devido à dificuldade de conciliar suas diversas

atividades. Mesmo que alguns docentes tenham aceitado participar prontamente da pesquisa, nem todos compareceram no horário marcado, ou mesmo no horário remarcado. Para proteger a identidade dos professores, seus nomes foram substituídos pela identificação “Entrevistado” seguida de um número, de um a sete, como demonstrado no quadro a seguir:

Figura 1 – Quadro: Descrição dos professores da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	ANO DE INGRESSO	CARREIRA	DEPARTAMENTO	REMOÇÃO
Entrevistado 1	1981	EBTT	Sem Curso	Não
Entrevistada 2	1998	Superior	Técnico	Não
Entrevistado 3	2002	EBTT	Sem Curso	Não
Entrevistada 4	2002	Superior	Sem Curso	Não
Entrevistado 5	2007	EBTT	Sem Curso	Duas
Entrevistado 6	2008	EBTT	Sem Curso	Uma
Entrevistada 7	2009	EBTT	Técnico	Não

FONTE: elaborado pela autora

Foram sete os professores entrevistados para essa pesquisa, quatro homens e três mulheres. Dentre os selecionados, quatro professores foram admitidos antes da expansão (1981-2002) e três a partir do processo de expansão (2007-2009). Considerando que existem duas carreiras distintas, a do Magistério de Ensino Superior e a do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), foram selecionados professores das duas carreiras. O tipo de departamento também foi utilizado como critério para a seleção dos professores, pois o IFMA possui departamentos que oferecem cursos técnicos nos diversos níveis (denominados de Técnicos na tabela) e outros que concentram professores de outras áreas, como ciências da saúde e ciências humanas e sociais, que ministram disciplinas para os cursos dos departamentos técnicos (nomeados como “sem curso”). Também foram entrevistados professores que passaram pelo processo de remoção, considerando que essa é uma prática comum na instituição após o início da expansão, e poderia revelar conteúdos novos para a pesquisa.

Antes de cada entrevista, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, assim como sobre seus riscos e benefícios, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Além desse instrumento, foram elaborados três roteiros de entrevista semi-estruturada: para o Gestor (Apêndice B),

para o Líder Sindical (Apêndice C) e para os professores (Apêndice D).

A estrutura deste trabalho não pretende seguir o modelo tradicional de apresentar primeiro os capítulos teóricos e depois os dados coletados com suas análises. Ao longo de todos os capítulos serão apresentadas tanto as reflexões de autores renomados sobre o assunto, quanto as falas dos profissionais entrevistados de modo a articular de forma coerente essas visões sobre o fenômeno estudado. Foram elaborados três capítulos, com subdivisões, além das considerações finais.

No primeiro capítulo, abordamos a importância do trabalho e o lugar que ele ocupa de acordo com as diversas mudanças ocorridas no sistema capitalista, e como essas transformações afetam e alteram a subjetividade dos trabalhadores. Observa-se, também, a questão sindical e o lugar do serviço público na realidade atual do trabalhador.

O segundo capítulo traz a relação entre trabalho e educação, evidenciando as principais mudanças ocorridas na educação profissional brasileira nos últimos anos. Nesse capítulo são apresentadas as mais recentes reformas educacionais e a forma como elas se articulam com as características adotadas pelo sistema capitalista em cada momento histórico. Nesse contexto, centramos o olhar na realidade maranhense, palco de uma grande expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e na realidade do *campus* São Luís – Monte Castelo, à margem desse processo, mas sofrendo diversos impactos de tal expansão.

No terceiro capítulo, apresentam-se dados quantitativos e qualitativos para caracterizar a realidade dos docentes do IFMA, em especial do *campus* Monte Castelo, e como os entrevistados se posicionam diante dessa realidade, assim como as repercussões em sua saúde.

Conclui-se que são necessários estudos que evidenciem os impactos dessas alterações significativas. De acordo com Otranto (2010),

O Instituto Federal é, hoje, mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira. Está produzindo mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental, por esse motivo, essas mudanças precisam ser acompanhadas bem de perto (p. 18).

Reafirma-se, portanto, a relevância desse estudo. Analisar como o processo de expansão repercute na atuação desses profissionais é de extrema

importância para a educação de nosso país, visto o papel de mediação do professor no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, as diversas problemáticas que vivencia no contexto do trabalho.

2 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO

“Quem é você?” Para responder a essa simples questão, geralmente se apresenta o nome e, inevitavelmente, uma das próximas informações é com o que se trabalha. É muito difícil excluir o trabalho da própria definição do sujeito. O trabalho é um dos temas mais recorrentes das brincadeiras infantis: as crianças já idealizam sobre o que “vão ser quando crescerem”, como se a definição de quem se é só pudesse existir a partir do que se faz.

Uma das escolhas mais significativas na vida do ser humano é a escolha profissional, e não se apresenta de forma natural e simples. É, em geral, cheia de conflitos e acontece em um momento bem complexo do desenvolvimento, que é a adolescência. A escolha profissional é tida como uma sentença do que se vai fazer para o resto da vida.

Ao abrir um jornal, assistir à TV ou acessar a internet, encontramos diversas “dicas” sobre quais as profissões em alta, ou mesmo de como se manter no emprego. Somos bombardeados por receitas sobre como nos tornarmos mais desejáveis para o mercado competitivo, e quais os valores que devemos desenvolver, como empreendedorismo, iniciativa, flexibilidade. No entanto, nem sempre nos questionamos sobre as reais implicações desses valores na prática, ou como eles assumiram relevância no contexto em que vivemos.

Para os que estão dentro das empresas, é possível observar um investimento significativo em treinamentos que buscam moldar os trabalhadores a essas novas exigências, especialmente os treinamentos de liderança, ou mesmo de relações humanas. Nem sempre esses treinamentos deixam claro que nem todos poderão ser líderes.

A linguagem empresarial também nunca teve tanto alcance. Seus valores são aplicados em contextos mais diversos. Nas escolas, essa linguagem penetrou de forma incisiva, inclusive com o pretexto de preparar os jovens para a entrada nesse

“mercado”. A escolha profissional passou a ser especialmente dificultada, pois além de escolher uma profissão com que tenha afinidade, o jovem precisa levar muitos outros aspectos em consideração e pensar, inevitavelmente, em um futuro incerto, visto que a profissão escolhida por estar em alta, rapidamente pode ser considerada menos importante em um contexto de tantas mudanças.

Essas questões demonstram a importância do trabalho na vida do ser humano, evidenciando, especialmente, de que forma o mundo do trabalho vem sendo alterado diante das novas configurações mundiais. Passa-se a questionar, diante de tantas instabilidades, quais as repercussões para os trabalhadores. Essa é uma questão de difícil resposta e sobre a qual muitos pesquisadores estão se debruçando. Contudo, para entender melhor esse contexto e suas contradições é necessário conhecer sua história, pois essas particularidades não emergiram do nada, elas foram produzidas historicamente. É ao processo que devemos nos ater, especialmente em suas alterações mais recentes.

2.1 O lugar do trabalho

As definições sobre o trabalho e sobre como o homem se relaciona com ele são diversas. Paralelamente, convivem visões positivas e negativas, sendo célebre a referência à origem da palavra trabalho como o nome dado a um instrumento de tortura, ou expressões populares como “o trabalho dignifica o homem”. Um dos professores entrevistados falou sobre essa duplicidade,

Então, o trabalho, ele é, apesar de ter uma conotação de alguma coisa que é muito sofrida, até porque é um termo que vem do Latim, *tripalium* [...], era um instrumento de tortura na Idade Média. Então você termina relacionando o trabalho com alguma coisa ruim, desgastante, estressante, coisa do tipo. E eu, embora reconheça que haja esse lado, porque depende de um esforço, de uma energia que você dispende cotidianamente, que não é só física, é também mental, é psicológica, é uma série de coisas que acabam somando para que você tenha êxito na tua atividade. [...] Eu prefiro trabalhar com outro conceito de trabalho, que é um trabalho que pode exercer uma espécie de ampliação no teu horizonte, trabalho como algo que pode garantir também o exercício da tua liberdade no mundo. Então, eu acho que nós trabalhamos a todo momento, mas geramos possibilidades, geramos novos mundos, novas descobertas dentro da família, aqui no ambiente profissional, em outros grupos. Eu acredito que esse conceito de trabalho se amplia quando você compreende que o trabalho é uma possibilidade, é uma oportunidade de ampliar teu mundo. (ENTREVISTADO 3).

Esse estudo não pretende adotar uma dessas visões, visto que essas formas se relacionam dialeticamente, fazendo com que o trabalho apresente diversas formas heterogêneas. Entretanto, compartilha a visão de diversos autores que afirmam a centralidade do trabalho na sociedade.

Contraditoriamente à unilateralização, presente tanto nas teses que desconstroem o trabalho quanto naquelas que fazem seu culto acrítico, sabemos que na longa história da atividade humana, em sua incessante luta pela sobrevivência, pela conquista da dignidade, humanidade e felicidade social, o mundo do trabalho tem sido vital (ANTUNES, 2005, p. 13).

Dessa forma, considera-se insuficiente entendê-lo apenas como fonte de renda, como nos explicam os professores entrevistados para essa pesquisa,

O trabalho é a minha fonte, além da renda, é onde eu me encontro, eu me realizo. O trabalho dá sentido à vida. Você trabalha por isso, se você não trabalha, você não tem objetivo, a vida não tem sentido (ENTREVISTADA 6).

O trabalho representa mais do que uma ocupação. Representa um objetivo de vida. Tanto que quando chega perto da aposentadoria a gente já começa a estabelecer outros objetivos. Até pra se manter vivo, pra manter um foco até de qualidade de vida. O trabalho representa uma âncora na vida da pessoa, ela te dá tranquilidade nesse roteiro. Muitas das vezes a gente se encontra perdido e o trabalho ajuda a esse resgate, a recolocar, a centralizar esse roteiro. Eu já passei por muitos momentos em que o trabalho foi que me puxou, que me alimentou, que me orientou, nesse rumo, nesse norte. Então o trabalho pra mim representa o roteiro da vida, o foco da vida (ENTREVISTADO 1).

O trabalho é de vital importância para o ser humano. É ele que marca o homem como espécie diferenciada, pois é pela ação transformadora da natureza, realizada no trabalho, que o homem cria a cultura e a história humanas. A importância do trabalho pode ser apontada, inclusive, nas fases pré-capitalistas, nas quais o trabalho de transformação da natureza e busca constante pela satisfação das necessidades do ser humano sempre estiveram presentes, mesmo que não houvesse a consciência de que aquelas já seriam formas de trabalho.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele

mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

Esse momento “primitivo” marca a relação do homem com a natureza, mediada pelo trabalho. Essa é uma relação em que está implicada a sobrevivência, e, de acordo com Tauille (2001), não havia ainda a noção de acumulação e, portanto, inexistia o excedente econômico. O excedente econômico é uma noção primordial para entender a passagem dessa relação para o modelo de produção capitalista.

A ideia defendida pelo autor é a de que, diante de diversas revoluções tecnológicas², desde as mais simples, como o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, até as mais complexas, como a revolução mercantil e a industrial, o ser humano mudou a sua relação com a natureza.

Deixou de ter um comportamento parasítico, tornando-se um agente ativo de transformação da natureza e, conseqüentemente, de si próprio. A curto prazo, era cada vez mais sujeito; e a longo prazo, objeto dessa transformação (TAUILLE, 2001, p. 33).

Essas “inovações tecnológicas” possibilitaram que o homem deixasse de ser nômade e produzisse mais do que consumia. Com essas mudanças, abriram-se novas possibilidades para o trabalho humano: poder-se-ia trabalhar menos para conseguir o suficiente para a sua subsistência ou trabalhar mais e obter o excedente produtivo. “Dessa forma surgiu a produção excedente e, com ela, o trabalho excedente e o excedente econômico” (*Ibid.*, p. 33).

O autor defende que a própria forma de produzir repercute na forma de dividir esse excedente. No caso, não é mais necessário que todos produzam para suprir suas próprias necessidades, pois a produção de alguns pode atender a todos.

² Uma ‘revolução tecnológica’ pode ser entendida como um conjunto de novos conhecimentos, procedimentos, instrumentos e técnicas afins que se introduzem e difundem pelas sociedades em determinadas épocas e que impregnam a transformação dessas sociedades em direção a outros estágios, qualitativamente distintos, de seu desenvolvimento econômico e sociocultural. É um conjunto de práticas instrumentais e organizacionais afins que criam uma espécie de padrão de comportamento produtivo e social aceito (TAUILLE, 2001, p. 38).

Portanto, a produção desigual, implica em uma divisão desigual também. O que se observa é que esse excedente vai ser apropriado por uma minoria.

2.2 A evolução dos recentes modos de produção capitalista: o fordismo e o toyotismo

Ao longo da trajetória da humanidade, várias foram as transformações ocorridas na forma como se dão as relações no trabalho, principalmente se for levado em consideração que essas mudanças não seguiram percursos homogêneos em todo o mundo. No entanto, com as significativas mudanças geradas pela Revolução Industrial, podemos observar a definição do modo de produção capitalista a partir das relações de dominação e exploração.

Quando se fala em trabalho no mundo capitalista, a mais recorrente visão é a dos trabalhadores nas fábricas, realizando tarefas em linhas de montagem que buscavam, cada vez mais, a racionalização e a redução de custos. Essa realidade, amplamente difundida a partir do modelo desenvolvido por Henry Ford³, conhecido como Fordismo, no entanto, vai além de uma simples forma de produção, um método de trabalho repetitivo eternizado nas imagens de Chaplin, no filme clássico “Tempos Modernos”.

De acordo com Harvey, é importante perceber que o modo como esse modelo se estabeleceu envolve uma história longa e complicada, que se estendeu por quase meio século.

Isso dependeu de uma miríade de decisões individuais, corporativas, institucionais e estatais, muitas delas escolhas políticas feitas ao acaso ou respostas improvisadas às tendências de crise do capitalismo, particularmente em sua manifestação na Grande Depressão dos anos 30 (HARVEY, 1996, p. 122-123).

Essa é uma constante na história do capitalismo: as suas mudanças diante das crises que o desestabilizam. O capitalismo luta incessantemente para manter a sua estabilidade e os novos modelos produtivos vão surgindo como respostas a essas

³ Empresário e inventor norte-americano, foi o fundador da Ford Motor Company e o primeiro empresário a inserir o conceito de montagem em série, ou linha de montagem, na fabricação de seus automóveis, buscando reduzir o tempo e custos da produção. Além disso, Ford entendia que a produção de massa também representava consumo de massa. O Modelo T, veículo que iniciou o processo, teve mais de 15 milhões de unidades vendidas entre 1908 e 1927, recorde mantido por 45 anos.

instabilidades. Apesar da predominância de determinados modelos, é importante ressaltar que eles não eram únicos e podiam coexistir com outras formas. O predomínio acontecia apenas diante do sucesso em responder as exigências provocadas por cada crise. Da mesma forma, esses modelos não foram absorvidos ao mesmo tempo em todo o mundo. Esse esclarecimento se faz necessário diante da visão equivocada de que cada modelo é simplesmente sucedido por outro como se fosse algo de ordem natural.

O Brasil, por exemplo, apresenta uma entrada tardia no capitalismo industrial. De acordo com Tauille (2001) a forte dependência da mão-de-obra escrava, mesmo produzindo excedente para exportação internacional, não o fazia de forma capitalista. “O efeito da falta de assalariamento sobre o mercado interno era o de amortecer seu dinamismo e sua capacidade de expansão” (p. 170).

Da mesma forma, a cada novo modelo produtivo, um novo tipo de trabalhador é exigido. No modelo fordista, com a inserção do maquinário na produção, o artesão da manufatura, que tinha conhecimento sobre todas as etapas de produção, é substituído pelo trabalhador especializado, que detém conhecimento apenas sobre a parcela de produção que ficou sob sua responsabilidade e suas funções são cada vez mais simplificadas.

Esse modelo era marcado pela rigidez em diversos aspectos. Um deles era a dificuldade de mobilidade dos trabalhadores entre as empresas diante das especificidades de cada trabalho. Também havia rigidez no controle da produção, em que o tempo era rigorosamente controlado e os trabalhadores viviam sob constante vigilância para cumprir as metas.

Ao comparar o Fordismo ao Taylorismo – modelo pensado por F. W. Taylor⁴ visando ao aumento da produtividade por meio da decomposição de processos e fragmentação das tarefas de trabalho, com base em padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento –, Harvey (1996, p. 121) afirma que:

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de

⁴ Engenheiro mecânico norte-americano, é considerado o “Pai da Administração Científica”. Propunha métodos cartesianos na administração de empresas como forma de alcançar maior eficiência e eficácia na administração industrial.

trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

Essa afirmação já permite perceber a amplitude da mudança provocada na sociedade. Os novos valores que iam surgindo precisavam sair dos muros das fábricas para legitimar o próprio sistema. Era preciso que o consumo fosse alto para que a produção se mantivesse. Nesse momento já se observa o importante papel do trabalhador para manter a engrenagem funcionando, contudo era necessário atender a algumas condições para que ele cumprisse o seu papel.

Cada vez mais era preciso que o indivíduo fosse assalariado e estivesse sob as condições de trabalho que se modernizavam com a revolução industrial, para ser incluído no circuito econômico como consumidor e para atingir sua sociabilidade como cidadão (TAUILLE, 2001, p. 83).

Os impactos dessas mudanças na vida dos trabalhadores foram intensos e geraram mobilizações sindicais que buscavam a garantia de um mínimo de direitos. No entanto, muitos desses direitos foram alcançados mais como uma forma de manter o próprio sistema produtivo vigente e as intervenções do aparelho estatal eram influenciadas pelas exigências corporativas.

Na medida em que a produção de massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento público – em setores como o transporte, os equipamentos públicos etc. – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno (HARVEY, 1996, p. 129).

No entanto, o desenvolvimento do fordismo foi acirrando as desigualdades entre os trabalhadores. Diante do crescente descontentamento, o Estado se tornou incapaz de continuar na sua política de compensação e esse foi um dos motivos da crise.

Para Harvey, no entanto, a rigidez intrínseca ao modelo fordista levou ao seu declínio a partir de meados dos anos 60 do século XX. Para o autor, o fordismo e o

keynesianismo foram incapazes de “conter as contradições inerentes ao capitalismo” (HARVEY, 1996, p.135).

Diante de uma nova realidade de mercado, na qual países da Europa e Oriente, em especial o Japão, conseguiam se reerguer economicamente, o modelo fordista não foi capaz de acompanhar as mudanças que se impunham.

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (HARVEY, 1996, p.135).

As mudanças, que levaram a um aumento significativo da inflação nos EUA, seguido de forte deflação e recessão em 1973, fizeram das décadas de 1970 e 1980:

“[...] um conturbado período de reestruturação econômica, de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta (HARVEY, 1996, p.140).

Justamente o que era central no fordismo foi o que contribuiu para a crise que se abateu sobre o mundo na década de 70 do século XX, com fortes marcas da sobreacumulação e intensa concorrência internacional. Também nesse período, surgem novas tecnologias marcando mais uma revolução tecnológica.

Com a revolução mercantil, surgiu o capitalismo produtivo. Com a revolução industrial, o capitalismo industrial. Com a revolução da informação ora em curso, que padrão de acumulação estará sendo gerado? (TAUILLE, 2001, p. 42).

Nesse contexto, as décadas de 70 e 80 foram um período de grandes mudanças econômicas, sociais e políticas, momento no qual surge a chamada “acumulação flexível”.

A acumulação flexível decorre da necessidade de o capital reconstituir sua base de produção, exploração da força de trabalho

e acumulação de valor nas condições de uma crise crônica de sobreacumulação. O regime de acumulação flexível tende a debilitar o mundo do trabalho, promovendo alterações importantes na objetividade (e subjetividade) da classe dos trabalhadores assalariados (ALVES, 2011, p. 12).

Ganha força nesse período a ideologia neoliberal, marcada pela ideia de um “Estado mínimo”, entre outras características. O Estado, que antes estendia os seus tentáculos sobre as mais diversas áreas, passa a ter uma postura mais “contida”, atuando apenas em determinadas áreas, com a garantia de direitos fundamentais a exemplo da saúde e da educação básica.

Ao definir o neoliberalismo, Filgueiras (2014, p.899) fala das duras críticas direcionadas ao Estado sobre quaisquer limites ao funcionamento dos mecanismos do mercado: “[...] o 'mercado livre' é a garantia da liberdade econômica e política, esta última também ameaçada pelo intervencionismo”.

Outras transformações inerentes ao neoliberalismo são a flexibilização das relações trabalhistas, a diminuição de políticas ativas que procurem reduzir as desigualdades entre os indivíduos – embora alguns governos neoliberais mantenham políticas sociais focais, que garantem direitos mínimos – e a valorização do individual frente às questões e organizações coletivas, como os sindicatos. Não à toa, o sistema neoliberal também foi chamado de “darwinismo econômico/social”: prevalece a lei do mais forte.

Tendo como pano de fundo essa ideologia, que se tornou dominante no mundo capitalista, a chamada reestruturação produtiva⁵ traz consigo transformações significativas nos campos da produção e do trabalho. Filgueiras (2014) aponta como características desse momento o declínio de setores industriais tradicionais, como o têxtil e o de siderurgia; as transformações em áreas como a indústria automobilística e a de máquinas e equipamentos; e os grandes investimentos em áreas ligadas à tecnologia. Por outro prisma, o processo do trabalho também passa por reformulações importantes, que se concretizam

[...] na adoção de um novo paradigma tecnológico e organizacional, com a introdução, por um lado, de novas tecnologias de base microeletrônica (automação informatizada) e, por outro, a introdução de novos padrões de gestão/organização do

⁵ “O movimento de posição (e reposição) dos métodos de produção de mais-valia relativa denomina-se reestruturação produtiva, em que o capital busca novas formas de organização do trabalho mais adequadas à autovalorização do valor” (ALVES, 2011, p. 33).

trabalho (o modelo “japonês”); acompanhados por um processo de individualização das relações estabelecidas entre capital/trabalho, com o consequente enfraquecimento dos sindicatos (FILGUEIRAS, 2014, p. 907).

Nesse contexto de racionalização de gastos com a produção, vários modos de produção foram surgindo como alternativas de substituição do fordismo em suas limitações para o novo contexto do capitalismo. No entanto, foi o toyotismo, na década de 1980, que ganhou maior destaque, com Taiichi Ohno⁶ como seu idealizador.

Algumas características podem ser atribuídas a esse novo modelo. É o caso da aplicação da “*lean production*” (produção enxuta), que impulsiona a terceirização e a subcontratação. Também ganha destaque o “*just-in-time*” que se refere à eliminação do desperdício na produção. Diferente da produção em massa do fordismo, “[...] se deve buscar apenas o que é necessário quando for necessário e na quantidade necessária” (ALVES, 2011, p. 54).

Sob o argumento da “racionalização”, passa-se a exigir um trabalhador flexível, seja no que diz respeito às relações de trabalho (jornada, remuneração, garantias e direitos), seja na própria necessidade de conhecimentos e habilidades. O trabalhador especializado em determinada área ou atividade perde espaço para os considerados “polivalentes” em um momento em que a tecnologia também avança a passos largos, levando máquinas a substituir, a cada dia, os trabalhadores, no exercício de suas atividades.

A inserção da tecnologia informatizada no processo produtivo acentuou ainda mais a exclusão do trabalhador do mercado. Funções antes exercidas por dezenas de pessoas passaram a ser feitas por máquinas “inteligentes”, a custos inferiores, com economia de tempo e, em muitos casos, com qualidade superior.

Esse “avanço” tecnológico acirrou ainda mais as relações entre empregadores e trabalhadores, tornando as relações e negociações ainda mais delicadas. Ao mesmo tempo, o avanço tecnológico “reduziu distâncias” e superou fronteiras.

O fenômeno da globalização gerou:

⁶ Criador da filosofia do Sistema Toyota de Produção, explicitada em sua obra “O sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala” (1997).

[...] um aprofundamento, nos anos 80, da internacionalização das relações capitalistas de produção e distribuição, impulsionada pelo processo de reestruturação produtiva iniciado na década anterior nos países capitalistas centrais (FILGUEIRAS, 2014, p. 912).

À procura de maiores lucros e menores encargos, as empresas passam a buscar novos horizontes, instalando-se longe dos grandes centros, em locais onde há mão de obra farta e nos quais a organização dos trabalhadores é incipiente. Se em um primeiro momento esse deslocamento ocorre entre cidades ou estados (caso de Detroit, nos EUA, que deixou de ser a grande capital da indústria automobilística), em pouco tempo ele se expande ainda mais, atravessando oceanos e chegando a outros países. O então chamado “terceiro mundo” é o destino de grandes corporações em busca de mão de obra fácil e barata, incentivos fiscais e fraca atuação sindical.

2.3 Os impactos da reestruturação produtiva sobre o trabalhador

De acordo com Bauman (2007) o processo de globalização apresenta aspectos significativos de mudança para a sociedade: a passagem da fase sólida da modernidade para a fase líquida; a separação entre o poder e a política; a retração ou redução da segurança comunal; o colapso do pensamento a longo prazo; e a responsabilidade lançada ao indivíduo sobre a resolução das circunstâncias voláteis e instáveis.

A relação desses aspectos gera sentimentos de incerteza, insegurança e de pouca solidariedade entre os pares. Segundo o autor, a fase líquida da modernidade corresponde a um momento em que as organizações sociais modificam-se constantemente, pois se decompõem mais rapidamente do que o tempo que levaram para se formar. Com essas modificações, ocorre também um esvaziamento de poder do Estado, pois:

Num planeta negativamente globalizado, todos os principais problemas – os metaproblemas que condicionam o enfrentamento de todos os outros – são *globais* e, sendo assim, não admitem soluções locais (BAUMAN, 2007, p 31, grifo do autor).

No cenário atual, os seres humanos enfrentam um aumento da insegurança comunal. Não se pode mais contar com o Estado para a garantia da segurança e, diante da efemeridade das organizações, o indivíduo é convocado a agir de forma isolada sobre essas incertezas.

Esse fenômeno é explicado também por Alves (2011) que o chama de sociometabolismo da barbárie.

O sociometabolismo da barbárie se caracteriza pelo metabolismo social de “dessocialização” por meio do desemprego em massa e exclusão social, processo de precarização e institucionalização de uma nova precariedade do trabalho, que sedimenta a cultura do medo (ALVES, 2011, p. 22).

Um outro impacto significativo é o que Sennet (2009) denomina de “corrosão do caráter”. Entendendo caráter como “[...] o valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros, ou se preferirmos [...] são os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem” (*Ibid.*, p. 10). O autor afirma que uma das principais condições para a formação do caráter é o tempo, ou seja, ele é construído a longo prazo. No entanto, as instabilidades da nova sociedade exigem que tudo aconteça a curto-prazo. Os próprios laços sociais são prejudicados, pois as relações humanas também entraram na lógica do curto-prazo.

Todas essas mudanças alteraram, também, as relações e a realidade do mercado de trabalho. Como afirma Wanderley (1999), a transformação produtiva adquire preponderância nas trajetórias de exclusão social, visto que o vínculo dominante de inserção na sociedade moderna continua a ser a integração pelo trabalho.

De acordo com Guareschi (1999), atualmente, com o surgimento das novas tecnologias, aumentou o contingente de excluídos da produção, profissionais que nem chegam a adentrar ao mercado. Na realidade, o tipo de emprego que era central até o momento, o trabalho assalariado, vem sendo substituído por formas mais flexíveis de relação.

O que acabou, ou diminuiu substancialmente, é o tipo de trabalho, e de emprego, que era central até agora. Isso exatamente porque nesse novo mundo que está surgindo, grande parte das pessoas não chegam “mais ao mercado de trabalho”. A sociedade, em geral, e o mundo do trabalho, em particular, estão se estruturando a partir de mecanismos que impossibilitam, por princípio, o acesso de grande parte das pessoas ao mundo do trabalho (GUARESCHI, 1999, p. 144).

Essa concepção permite perceber que o fenômeno da exclusão é muito vasto para ser delimitado em apenas um conceito, alertando para o fato de que a exclusão é um problema que não pode ser entendido de forma descontextualizada do espaço e do tempo a que se refere.

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 1999, p. 9).

A questão do desemprego deve ser analisada com cuidado. De acordo com Porchman (2006), no Brasil, a desestruturação do mercado de trabalho revela três componentes relevantes: a presença em larga escala do desemprego em todos os seguimentos sociais, a regressão dos postos de trabalho formais e o processo de destruição dos postos de trabalho de melhor qualidade. Portanto, simplesmente analisar a crise do emprego no Brasil a partir do número de desempregados não permite compreender a amplitude da questão.

Caem por terra, também, muitos mitos em relação ao trabalho e às formas de ascensão dentro desse mercado profissional. Por exemplo, o mito de que basta se qualificar para conseguir um emprego.

[...] a análise revelou que os mais escolarizados, no Brasil, são os mais penalizados no interior do mercado de trabalho. Em um quadro de estagnação econômica, de reduzido investimento tecnológico e de aumento da precariedade dos postos de trabalho, como se constata nas últimas duas décadas no Brasil, o avanço dos níveis de escolaridade se mostrou incapaz de potencializar a geração de empregos (PORCHMAN, 2006, p. 66).

Portanto, a exclusão não deve ser entendida apenas como desemprego, e sim como uma crise da sociedade salarial⁷. Pois, apesar de haver um aumento das

⁷ A sociedade salarial é utilizada nesse texto da forma “[...] como a compreende Robert Castel, é aquela em que a maioria, mediante seu emprego, tem sua inserção social relacionada ao local que ocupa na escala salarial. O trabalhador certamente não se torna um proprietário com patrimônio, um capitalista, mas tem garantias de poder prever seu futuro e assegurá-lo dentro de padrões

taxas de desemprego, essa exclusão é, também, caracterizada pela emergência de novas formas de relação produtiva que não envolvem o vínculo formal. Essa perspectiva deu surgimento a relações de trabalho mais flexíveis e instáveis, com o crescimento do número de trabalhadores autônomos, do trabalho informal, e da terceirização, além da precarização das relações de trabalho.

[...] muitas atividades desconectadas do grande capital monopolista passam a ser exercidas por pequenos empresários, trabalhadores autônomos, cooperativas de produção, etc. O que transforma um certo número de postos de trabalho de ‘empregos’ formais em ocupações que deixam de oferecer as garantias e os direitos habituais e de carregar os custos correspondentes (SINGER, 1996, p. 6).

É importante ressaltar que muitas das conquistas dos trabalhadores ao longo do último século estão sendo perdidas com as novas formas de relação. Os trabalhadores, antes indispensáveis para a produção, são considerados descartáveis e substituídos pelas novas tecnologias. Tudo isso legitimado pelas leis trabalhistas.

Marx já identificava, nos primórdios do capitalismo, que esse modo de produção é naturalmente excludente. No entanto:

A exclusão contemporânea é diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou mesmo de segregação, uma vez que tende a criar, internacionalmente, indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo, para os quais parece não haver mais possibilidades de inserção. Poder-se-ia dizer que os novos excluídos são seres descartáveis (WANDERLEY, 1999, p. 25).

Frente a esse processo de exclusão, um dos valores mais importantes do capitalismo contemporâneo é a competitividade. Os trabalhadores são estimulados a competir, com o propósito de alcançarem altos níveis de excelência. No entanto, o que acaba em evidência são comportamentos egoístas e de individualismo. Uma das consequências dessa prática é “[...] atribuição do sucesso e do fracasso exclusivamente a pessoas particulares, esquecendo-se completamente de causalidades históricas e sociais. Há uma ‘individualização’ do social, e um endeusamento do individual” (GUARESCHI, 1999, p. 150).

minimamente aceitáveis humanamente. O trabalho não vai se ligar apenas à remuneração de uma tarefa, mas emerge como direito” (FRIGOTTO, 2014, p. 6).

Como a competição é central nessa nova forma de produção, ocorre uma naturalização das desigualdades sociais, e uma orientação para que não ocorra a intervenção do Estado. Para manter essa nova ordem social, “[...] não deve haver políticas ativas que procurem diminuir as desigualdades entre os indivíduos, pois isto acomoda seus beneficiários e arrefece a competição, motor maior da sociedade e da liberdade” (FILGUEIRAS, 2014, p. 900).

Contraditoriamente, surgem algumas políticas, que são apresentadas como ‘soluções’ para as desigualdades sociais, como bolsas sociais. No entanto, o que se observa, na prática, é que essas políticas conseguem apenas suprir algumas necessidades básicas e não contribuem, objetivamente, para a redução da desigualdade.

Na realidade, em oposição a uma ideia de que o Estado estaria ocupando um papel menos importante nessas novas configurações, Mészáros (2006) aponta para outra contradição, pois, para alargar a acumulação de capital, sua intervenção se torna necessária e tem sido forte.

O papel intervencionista do Estado está em evidência tanto no plano econômico quanto no plano político. No domínio econômico, os fundos servem, generosamente, à maioria das grandes empresas capitalistas e são estimados em centenas de milhões de libras [...]. Igualmente é o papel da intervenção do Estado em favor do capital no plano político, se não o mais importante, pois o sistema do capital necessita da autoritária legislação antitrabalhista [...] a fim de manter o seu domínio “neoliberal” sobre a sociedade no presente estágio de desenvolvimento histórico (MÉSZÁROS, 2006, p. 38-39).

De acordo com o autor, essa informação revela de que forma se pretende resolver a questão da crise atual do capitalismo: às expensas do trabalho. Os fundos do Estado não vêm sendo aplicados para diminuir as desigualdades sociais, ou mesmo para dar garantias ao trabalhador que sofre com os altos índices de desemprego e as formas precárias de trabalho. No entanto, seus recursos estão sendo direcionados para a recuperação de empresas em parcerias “público-privadas” em que o verdadeiro lucro não vem para o Estado.

O mais significativo é o fato de o capitalismo contemporâneo ter transformado o desemprego maciço em fenômeno permanente – se, nos seus estágios anteriores, o desemprego oscilava entre “taxas

aceitáveis” e taxas muito altas, agora todas as indicações asseguram que a crescente enormidade do exército industrial de reserva torna-se irreversível. Nem mesmo os ideólogos da burguesia escamoteiam esse fenômeno – tratam de naturalizá-lo, como se não houvesse outra alternativa que a de conviver com ele (NETTO; BRAZ, 2007, p. 220).

Há certo conformismo em relação às desigualdades construídas pelo capitalismo. Filgueiras (2014) evidencia essa visão da sociedade como governada por leis naturais e imutáveis, tendo o capitalismo como a “ordem natural”. Essa posição identifica os trabalhadores como seres passivos, impossibilitados de reagir a essa realidade, visto que não poderiam fazer nada para modificá-la.

O mercado atual não está aberto para todos e o grau de exigência para a inclusão de novos trabalhadores é cada vez maior. Há uma necessidade de “[...] uma força de trabalho também flexível (polivalente), mais qualificada, que deve ter várias preocupações e realizar diversos tipos de tarefas” (FILGUEIRAS, 2014, p. 908).

Para suportar essas condições sociais instáveis e fragmentárias, Sennet (2012) afirma ser necessário que esse homem ou mulher ideal enfrente três desafios: do tempo, do talento e de abrir mão.

Uma individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas só pode ser encontrada – para colocar as coisas em termos simples – em seres humanos nada comuns. A maioria das pessoas não é assim, precisando de uma narrativa contínua em suas vidas, orgulhando-se de sua capacitação em algo específico e valorizando as experiências por que passou (SENNETT, 2012, p. 14).

Portanto, não é apenas no mundo do trabalho que essas mudanças são sentidas. Elas afetam a própria noção do que é o ser humano. É uma nova cultura que se apresenta.

2.4 As novas formas de controle do trabalho e seus reflexos na subjetividade do trabalhador

É importante afirmar que essas mudanças são sentidas pelos trabalhadores, que muitas vezes resistem. Por isso, o discurso organizacional da mudança busca exaltar as vantagens desse novo modelo, associando conceitos como flexibilidade à noção de liberdade. O mundo do trabalho, ao se tornar mais flexível,

traria mais liberdade aos trabalhadores. No entanto, não é o que se observa na materialidade de vida desses trabalhadores.

Os apóstolos do novo capitalismo argumentam que sua versão acerca desses três temas – trabalho, talento e consumo – redundaria em mais liberdade para a sociedade moderna, uma liberdade fluida, uma ‘modernidade líquida’, na excelente formulação do filósofo Zigmunt Bauman. Meu motivo de disputa com eles não está em saber se sua versão do mundo é real: as instituições, as capacitações e os padrões de consumo efetivamente mudaram. O meu ponto de vista é que essas mudanças não libertaram as pessoas (SENNET, 2012, p. 21).

As mudanças na denominação dos trabalhadores, referindo-se a eles como colaboradores ou até mesmo parceiros, mascaram as novas formas de controle sobre o seu trabalho, não oferecem uma verdadeira liberdade para o trabalhador.

Em nossa época, porém, a nova economia política trai esse desejo pessoal de liberdade. A repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam (SENNETT, 2009, p. 54).

No modelo fordista, as formas de controle eram mais evidentes. O trabalho era mecânico e repetitivo, e com um forte controle de seu ritmo, exigindo uma produção intensa e ágil, mas com pouca reflexão por parte dos trabalhadores. Já no modo de produção toyotista o controle da produção é realizado de forma mais sutil.

A subsunção do ideário do trabalhador àquele veiculado pelo capital, a sujeição do *ser* que *trabalha* ao “espírito” Toyota, à “família” Toyota, é de muito maior intensidade, é *qualitativamente* distinta daquela existente na era do fordismo. Esta era movida centralmente por uma lógica mais *despótica*; aquela, a do toyotismo, é mais *consensual* mais *envolvente*, mais *participativa*, em verdade mais *manipulatória* (ANTUNES, 2011, p. 40).

A essa nova forma de controle, Alves (2011) vai chamar de “captura” da subjetividade. Em oposição à produção mecânica que busca eliminar a subjetividade do trabalhador na produção, o novo modo de produção “[...] procura ‘capturar’ o pensamento do trabalhador, operário ou empregado, integrando suas iniciativas afetivo-intelectuais nos objetivos da produção de mercadorias” (ALVES, 2011, p.

112). Nesse sentido, o pensamento do trabalhador é até estimulado, desde que esteja a favor do capital.

Há uma busca pelo envolvimento proativo do funcionário, principalmente do trabalhador estável⁸, que é estimulado a se engajar no trabalho. Busca-se mobilizar os “conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” dos “colaboradores” nas organizações. Em contrapartida, as empresas adotam práticas para estimular esse envolvimento a partir de prêmios, como as PLs (participações nos lucros), que criam uma ilusão de pertencimento aos objetivos da empresa.

A exploração pelo capitalismo sempre existiu. No entanto, a partir desse modelo ela se torna consensual em relação aos processos de intensificação e precarização de seu trabalho. Porém, no que se refere à “captura” da subjetividade, não se pode considerar que o trabalhador esteja lidando passivamente com essa exploração. Na realidade, esse consentimento envolve operações muito complexas.

Estamos lidando com uma operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que *não* se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas. Enfim, o processo de “captura” da subjetividade do trabalho, é um processo intrinsecamente contraditório e densamente complexo, que articula mecanismos de coerção/consentimento e de manipulação não apenas no local de trabalho, por meio da administração pelo *olhar*, mas nas instâncias socio-reprodutivas, com a pleora de valores-fetice e emulação pelo medo que mobiliza as instâncias da pré-consciência/inconsciência do psiquismo humano (ALVES, 2011, p. 114).

2.5 Os desafios para o sindicalismo

Uma das consequências mais nefastas do toyotismo se dá na questão da defesa dos direitos dos trabalhadores. A construção desse modo de produção teve como pressuposto o combate às mobilizações sindicais.

A construção do toyotismo é decorrente (ou é o resultado sócio-histórico) de um processo de intensa luta de classes, em que ocorreram importantes derrotas operárias, que tornaram possível a introdução de uma nova organização social da produção (ALVES, 2011, p. 60).

⁸ O trabalhador é considerado estável por possuir vínculos formais com as organizações, em oposição aos trabalhos informais ou temporários que possuem menos segurança no contexto laboral.

O Sistema Toyota de produção se esforçou no desmantelamento do sindicalismo de confronto de classe e em sua mudança para um “sindicalismo de envolvimento”, operando o que Alves (2011) denomina de neutralização político-ideológica do sindicalismo da classe operária.

Essas mudanças implicam em novos desafios para a mobilização dos trabalhadores. Com o aumento do contingente de excluídos e das novas formas flexíveis e precárias de trabalho, direitos conquistados por décadas de luta dos trabalhadores vêm sendo perdidos. Os sindicatos vêm perdendo um número significativo de filiados e, também, a sua capacidade de luta.

Nesse quadro, a identidade profissional e de classe se vê duplamente ameaçada: pelas formas flexibilizadas de emprego e de trabalho e pela fragilização da entidade sindical, com tudo que ela significa em termos de perda de um sentimento de identidade que se forja na organização, na mobilização e na luta dos trabalhadores, seja por melhores salários, seja por melhores condições de trabalho (LEITE; SALAS, 2009, p. 19-20).

Antunes (2011) revela que o movimento sindical está passando pela maior crise de sua história, apresentando as seguintes tendências: uma crescente individualização das relações de trabalho; a desregulamentação e flexibilização do mercado de trabalho; a substituição de modelos sindicais pelo sindicalismo de participação; a crescente burocratização e institucionalização das entidades sindicais; e a ampliação das ações isoladoras e coibidoras do movimento de esquerda pelo capital.

De acordo com o autor, os sindicatos ainda estão “aturdidos” com as mudanças em curso e vêm adotando uma postura defensiva, distanciando-se dos movimentos classistas da década de 60 e 70, que propunham o controle social da produção. Atualmente o que se observa é uma adesão ao “sindicalismo de participação” ou de negociação, “[...] que em geral aceita a ordem do capital e do mercado, questionando apenas aspectos fenomênicos dessa mesma ordem” (ANTUNES, 2011, p. 40). Em entrevista realizada para esta dissertação com um líder sindical, verificamos alguns dos maiores desafios para a participação dos servidores.

[...] a forma que [o sindicato] foi implementado, foi de uma maneira distorcida de como se formata, se vê, se pensa em sindicato. Foi mais tido uma concepção de associação, então, com

isso ele sofreu um certo desgaste, a partir do momento em que nós assumimos e que quisemos dar uma outra formatação pro sindicato, em defesa do trabalhador. Nós tivemos algumas desfiliações, porque muitos deles queriam apenas a questão assistencialista e nós entendemos que sindicato não é pra essa questão assistencialista. [...] E hoje nós estamos vivenciando um novo modelo sindical, que é aquele sindicato em que vem se filiar aquele sindicalizado que tem a consciência, aquele servidor que tem a consciência de pra que serve o sindicato (LÍDER SINDICAL).

A recente greve dos trabalhadores vinculados ao Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe)⁹, em 2014, gerou estranhamento em muitos servidores que não participam das assembleias, pois uma das maiores reivindicações dos trabalhadores não era de aumento salarial e sim do aumento da verba do PIB (Produto Interno Bruto) destinada à educação. Esse tipo de reivindicação, mais ampla, acaba tendo pouca adesão de muitos professores e técnicos-administrativos que têm uma visão do sindicato permeada por esse ideário do sindicato assistencialista.

[...] eu sou favorável a tudo que seja necessário e que venha me beneficiar porque eu acho que dentro das esferas do governo (Poder Legislativo, Executivo, Judiciário) existe muita divergência de valores [...] (ENTREVISTADA 2).

O líder sindical revela que um dos motivos que ainda faz com que os servidores busquem o sindicato é em relação a questões judiciais. Muitos dos professores entrevistados evidenciaram esse ponto.

Eu uma vez precisei deles, na época em que eu estava saindo da outra escola e vim pra cá. Consultei, mas não faço parte. Não tenho atuação (ENTREVISTADA 4).

A gente já teve utilização a partir de uma reivindicação de direitos [...] (ENTREVISTADO 1).

A adesão é realmente pequena, dos sete professores entrevistados, apenas quatro são sindicalizados e, dentre estes, somente dois professores assumem ter uma participação ativa. Observa-se um receio, por parte de alguns servidores, dessa

⁹ Apesar dos servidores do IFMA serem representados por dois sindicatos, o Sinasefe e o Sindicato dos Servidores Públicos Federais no Estado do Maranhão (Sindsep), consideramos neste trabalho as atividades desenvolvidas pelo primeiro, por se tratar de um sindicato focado nos servidores da educação.

vinculação sindical.

Nunca me filiei e não tenho vontade porque eu não sei quais são as propostas, eu não vejo um sindicato atuante, entrei na última greve e me arrependi. Acho que não há uma briga de interesses da classe e sim uma briga política, então, por isso eu tento não me envolver. Só me filiaria a um sindicato se fosse, por exemplo, no momento da greve quando falaram que iam cortar salário eu tive que entrar no sindicato pra me resguardar, mas não por motivos de que eu me identifique com o sindicato (ENTREVISTADA 7).

Foi uma coisa que eu ainda não consegui me convencer de sindicalizar, [...] mas eu ainda não consegui me convencer que através disso eu vou estar me realizando, ou realizando algo que eu ache que seja interessante no momento (ENTREVISTADO 5).

Ao discorrer sobre os desafios da mobilização sindical, um dos poucos professores com participação ativa no sindicato revela os possíveis motivos:

Eu acho que uma das maiores dificuldades é perceber, talvez, essa compreensão de que nós estamos juntos, de que nós não estamos lutando de forma particularizada ou por interesses particulares. Eu vejo que essa é uma dificuldade ainda aqui, é fazer do movimento uma extensão também nos nossos propósitos principais, que é melhorar a escola, que é melhorar o que nós oferecemos aqui, que é um serviço público. Eu acredito que esse é o grande eixo que nos anima, apesar de todas as dificuldades, da pouca participação, talvez coletiva, e talvez dos estereótipos que surjam depois que esses movimentos terminam, você acaba sendo estereotipado dentro da instituição como isso ou aquilo (ENTREVISTADO 3).

Tendo em vista que esse sindicato representa servidores públicos da educação federal, surge o questionamento sobre os impactos das diversas mudanças no mundo do trabalho sobre o serviço público.

2.6 Serviço público: a solução?

A crescente instabilidade do mundo do trabalho vem influenciando muitos jovens a buscar uma carreira no serviço público, tido como mais estável. Contudo, essa carreira pode estar sendo idealizada por muitos desses trabalhadores, como se o serviço público estivesse à parte dessa realidade de insegurança. O que se observa é que essa nova materialidade penetra todas as esferas da sociedade e afeta as instituições públicas de forma evidente.

Um exemplo contundente dessa realidade é revelada pela intensificação da terceirização nas instituições públicas. O governo federal não vem mais

oferecendo, em concursos públicos, vagas de nível de escolarização fundamental, como as de serviços gerais ou motoristas. Alguns casos vão mais além como é o caso dos Hospitais Universitários Federais que estão realizando contratações através da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH). Nesse caso não são somente as vagas de nível fundamental, posições essenciais estão sendo ocupadas por profissionais terceirizados.

A racionalização de gastos, por exemplo, pode ser evidenciada na capacitação de servidores públicos. No Instituto Federal em que essa pesquisa foi realizada, alguns professores se queixam de recentes mudanças, realizadas pela Resolução 84/2011 do Conselho Superior (CONSUP) que cria novas regras para o afastamento para qualificação. A resolução altera as regras para liberação para pós-graduação, gerando uma série de obstáculos. Uma dessas questões é evidenciada pela criação de duas modalidades distintas de liberação da carga horária: a integral e a parcial. A liberação de toda a carga horária, que anteriormente era concedida aos professores que cursassem programas de pós-graduação reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), agora estaria condicionada.

Art. 8º Quando o curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* for realizado em Instituição de Ensino Superior localizada na mesma sede do *Campus* ou em municípios limítrofes ao da lotação do servidor, o afastamento do servidor ocorrerá obrigatoriamente na forma parcial (IFMA, CONSUP, 2011a).

Essa modalidade de liberação parcial cria uma série de obstáculos para o professor que busca a sua qualificação, que fica impedido de se dedicar integralmente à pós-graduação, diante das obrigações com o ensino.

Outro grande desafio é a qualificação do professor porque nós temos uma carreira que nos obriga a qualificação. Você tem que sair pra um mestrado ou doutorado e é difícil porque se eu optar pelo mestrado na minha cidade eu sou penalizada, eu não tenho a liberação total da minha carga horária. Então, pra você sair pra outro estado você também sacrifica a sua vida pessoal, você tem uma vida, família (ENTREVISTADA 6).

Além disso, observa-se uma busca generalizada por profissionais já formados, diminuindo a necessidade de investir na sua capacitação, responsabilizando os próprios trabalhadores por esse investimento. Ao profissional

apresenta-se um impasse: é preciso se qualificar para ingressar no mercado de trabalho, mas como conseguir recursos para o investimento nessa formação? E como manter esse processo formativo, quando a racionalização afeta diretamente a qualificação dos trabalhadores?

As constantes mudanças no mundo do trabalho impactam em diversos aspectos da vida humana. No entanto, diante das novas exigências, essas mudanças atingem, sobremaneira, a relação entre trabalho e educação, que será discutida no próximo capítulo.

3 OS IMPACTOS DAS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO: O caso da expansão do IFMA

3.1 Trabalho e Educação: aproximações e separações

Para entender a relação entre trabalho e educação, duas atividades especificamente humanas, é necessário fazer um percurso que não se dá de forma linear. Compreender suas determinações, aproximações e afastamentos exige que nos debruçemos sobre suas origens e adotemos uma postura crítica e atenta sobre suas contradições. Também é importante considerar essas categorias historicamente, tendo em vista que vão assumir significados diferenciados de acordo com determinações sociais e políticas.

Para Saviani (2007), é preciso entender os fundamentos históricos e ontológicos dessa relação, pois é um processo desenvolvido ao longo do tempo pelos homens e o resultado desse processo é a construção do próprio homem. Parte-se do que diferencia o ser humano dos outros animais: ao invés de se adaptar à natureza, busca adaptá-la a si. Essa ação de transformação de acordo com suas necessidades pode ser chamada de trabalho.

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 3).

Se essa natureza humana não é dada a priori e sim produzida, seria correto afirmar que o “homem não nasce homem, ele forma-se homem” (*Ibid*, p. 3) e aí se instaura a relação entre o trabalho e a educação. O homem precisa aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (*Ibid*, p. 3).

De acordo com o autor, o ponto de partida da relação entre trabalho e educação é de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência enquanto a produziam. Aprendiam a trabalhar trabalhando e, no contato com os outros homens, trocavam experiências e repassavam para as novas gerações o conhecimento adquirido.

Isso implica afirmar que, pelo menos em suas origens, trabalho e educação não eram categorias dissociadas. Aconteciam não apenas de forma simultânea, mas em uma profunda imbricação. Portanto, já se pode perceber que a relação entre trabalho e educação passa por diferentes etapas em cada momento histórico, sofrendo alterações influenciadas por aspectos diversos, sendo o principal deles as transformações no mundo do trabalho.

O desenvolvimento da produção foi realizando uma série de divisões que contribuíram para a emergência da separação entre trabalho e educação: a divisão do trabalho, a divisão dos homens em classes. Desde a Antiguidade, com o modo de produção escravista, vai se estabelecendo uma separação na educação de acordo com a divisão de classes. Surgem, então, duas modalidades distintas de educação:

Uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 4).

Ao longo da história, essa separação entre educação e trabalho vai se evidenciar, gerando novas separações, como entre trabalho manual e trabalho intelectual. No entanto, é a partir do modo de produção capitalista que essa cisão vai se estabelecer. Portanto, é necessário entender a formação do homem em sua totalidade, perante o capitalismo, para que se possa compreender as relações sociais existentes e suas possíveis transformações (RAMOS, 2001).

As alterações no sistema produtivo exigem investimentos na educação relacionada ao trabalho. Essas mudanças estão intrinsecamente ligadas às verificadas nos sistemas de produção capitalista e são densamente permeadas por seus valores. Se em um primeiro momento não se exigia uma educação escolar, com o aprendizado dos ofícios e a adequação à rotina e ao ritmo de trabalho dentro das

próprias estruturas fabris, essa realidade mudou com a necessidade de um novo tipo de trabalhador.

Desde cedo as crianças passam a ser moldadas dentro das necessidades capitalistas, de acordo com as relações de produção e processos de trabalho. Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser possível exclusivamente nos locais de trabalho e passa a acontecer nas escolas, que assumiram o papel de socialização e, também, de transmissão do saber técnico (RAMOS, 2001).

Um novo tipo de saber, menos especializado [...] mas suficiente para garantir ao trabalhador alguma mobilidade entre as diferentes indústrias e mesmo no interior delas, vai-se constituindo e adquire, aos poucos, caráter profissional, relacionado ao domínio de um ofício (*Ibid.*, p.33).

Nesse contexto é que as profissões se consolidam e começa-se a refletir sobre a qualificação necessária para a atuação em cada uma delas. Surge o modelo de qualificação, que diz respeito ao

[...] que sobressai dos recursos (em conhecimento, habilidade, comportamento...) adquiridos por um indivíduo, seja por formação ou por exercício de diversas atividades profissionais [...] a qualificação é a 'caixa de ferramentas' que o assalariado tem (ZARIFIAN, 2003, p. 35-36).

No contexto do modo de produção fordista, a educação voltada para os trabalhadores era voltada para o mecanicismo e para o adestramento. As tarefas eram ensinadas de acordo com a divisão do trabalho. Ao trabalhador era exigido apenas que executasse, sem erros, as atividades atribuídas a ele, exigindo, portanto, uma educação com base na repetição.

No entanto, essa não era a educação oferecida para todos os jovens. Existia uma separação nítida entre “os que pensavam e os que executavam”, reforçando uma importante separação entre trabalho e educação, no sentido da separação entre trabalho manual e intelectual.

O papel da escola formal na preparação da força de trabalho no mundo de produção fordista é conformar a força de trabalho à divisão social e à técnica dos processos produtivos, de modo a legitimar a cisão entre os que exerciam ações intelectuais e os que operavam de forma instrumental. Separar a teoria da prática nos

processos pedagógicos da escola formal é reproduzir o modelo de organização fabril taylorista (DIÓGENES, 2013, p. 55).

Com a crise do capitalismo, e as mudanças trazidas por ela, observa-se, nos países de capitalismo avançado, a necessidade de um novo perfil de trabalhador. Em oposição à demanda de especialização do sistema produtivo fordista, esse profissional deve possuir novas características e capacidades, em articulação ao modelo de produção emergente que valoriza a flexibilidade.

Portanto, muda completamente o tipo de trabalhador em relação às exigências do novo modelo produtivo. Enquanto no fordismo valorizava-se o trabalhador especializado a quem não cabia pensar, no modo de produção emergente “[...] querem, agora, seres pensantes agindo, reagindo e interagindo a serviço dos insights do capitalismo rentista” (DIÓGENES, 2013, p. 60).

De acordo com Ramos (2001), o novo modo produtivo, que se estabelece no mundo a partir dos anos 80, apresenta tendências definidas: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações, integração dos setores da produção, multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, valorização dos saberes não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado.

Um outro aspecto que repercute nas mudanças da educação diz respeito à naturalização do desemprego estrutural. De acordo com Alves (2007, p. 62),

A aceitação da inevitabilidade do desemprego como condição indispensável ao crescimento das economias nacionais e das taxas de lucro das empresas vai a par com a difusão de um discurso que não cessa de culpabilizar as vítimas e onde a empregabilidade é o termo que lhe confere necessária legitimidade científica e que ofusca os interesses, estruturalmente antagônicos, entre capital e trabalho [...].

Reforçando essa inevitável exclusão no capitalismo contemporâneo, Kuenzer (2002) alerta para dois processos que estariam em curso: a exclusão includente e a inclusão excludente. Sobre a primeira, afirma que

[...] no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias (KUENZER, 2002, p. 14).

Em direção contrária, há uma lógica equivalente, do ponto de vista da educação, a inclusão excludente:

[...] as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (*Ibid.*, p. 14).

Os impactos dessa mudança são variados e envolvem diversos aspectos da vida em sociedade. No entanto, na educação as consequências são evidentes, pois, para que o trabalhador se “adapte” a essas novas exigências, torna-se necessário intervir na forma como ele está sendo educado. De fato, a inserção dos países nessa nova fase do capitalismo envolve o enquadramento em uma série de ordenações.

Nesse contexto, influentes organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a impor as reformulações necessárias nos Estados nacionais, especialmente os de capitalismo periférico e semiperiférico.

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2014, p. 96).

As reformas no sistema educacional dos países em desenvolvimento tendem a acatar essas indicações como forma de adequação às novas exigências do mercado. Submeter-se a essas determinações teria como objetivo atrair essas empresas a investir nos países, por exemplo.

A compreensão de que o aumento do desemprego é inevitável, prevalecendo o pensamento de aceitação em relação ao crescente número de excluídos do processo produtivo, abre espaço para políticas educacionais que visem a empregabilidade.

A empregabilidade relaciona-se com a política estatal em que o governo se desresponsabiliza quanto à opção de manutenção do pleno emprego e entrega ao indivíduo a responsabilidade pela sua

capacidade ou não de se tornar empregável ou investir em um auto-emprego (DIÓGENES, 2013, p. 61).

É nesse contexto que surgem políticas de qualificação articuladas com o compromisso da empregabilidade. No contexto educacional, emerge o modelo das competências, que envolve mais do que os conhecimentos exigidos para exercer uma profissão, demandando relações de trabalho flexíveis e autônomas. Os sustentáculos do modelo de competências são: saber, saber fazer, saber-ser e saber-conviver (RAMOS, 2001).

Para esse novo paradigma, o que importa são os comportamentos e as atitudes exigidas como resposta positiva às novas relações entre capital e o trabalho. A competência é uma noção cuja centralidade está no pragmatismo, portanto, visa a resultados e, como tal, constitui uma estratégia privilegiada cujo ponto de partida é a geração de vantagens competitivas, no sentido de incrementar a capacidade produtiva do trabalhador (DIÓGENES, 2013, p. 62).

Esse modelo está em consonância com as tendências mundiais em que o individualismo é valorizado. Cabe ao indivíduo desenvolver essas características necessárias para garantir um posto de trabalho. Contudo, outro aspecto de separação entre trabalho e educação se evidencia no impacto sobre as instituições que, historicamente, estiveram responsáveis pela educação dos trabalhadores.

A uniformidade decorrente da certificação escolar complementada pela profissional adquirida em cursos técnicos ou superiores, que assegurou às antigas gerações o ingresso e a permanência no emprego, já não é mais suficiente. Destroí-se, portanto, a vinculação entre a formação escolar e o exercício profissional, o que significa dizer que a função certificadora de competências até então exercida pelas agências formadoras, inclusive Universidades, passa a ser desempenhada pelo mercado, que vai dizer que competências precisa para cada situação (KUENZER, 1999, p. 3).

Também é preciso enxergar além das aparências quando se trata da questão da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. A questão da inserção do pensamento do trabalhador poderia indicar que esse dualismo estaria superado. Porém, o que se observa, principalmente nos países em desenvolvimento, é uma polarização de competências,

[...] que demanda diferentes e desiguais aportes de educação; para a grande maioria, excluída do emprego ou submetida a trabalhos

precarizados, formação simplificada, de curta duração e baixo custo. Para os poucos que ocuparão os empregos existentes, relativos às tarefas de concepção, manutenção e gerência, formação de maior complexidade, custo e duração (KUENZER, 2014, p. 3)

Pode-se concluir, portanto, que as mudanças no capitalismo repercutem de forma incisiva em relação à qualificação dos trabalhadores, refletindo a afirmação de que “[...] os processos sociais de formação humana sob o modo de produção capitalista são a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção” (RAMOS, 2001, p. 28).

Apesar de se basear em discursos “maquiados” sobre a preocupação com a formação do cidadão, observa-se, nos diferentes momentos, as contradições desses discursos em relação aos objetivos por detrás das decisões sobre a educação dos trabalhadores. No Brasil isso fica claramente evidenciado: um discurso de garantia dos direitos dos mais pobres servia para reforçar uma separação entre trabalho manual e intelectual, relegando às classes mais baixas postos menos qualificados, mantendo-as em menor posição na hierarquia social.

Portanto, torna-se necessário atentar para as questões sobre formação humana em relação ao mundo do trabalho, para que se possa questionar essa educação a serviço do capital. Esse desvelamento possibilitaria a formação de um homem que seja, de fato, ativo na busca pelas transformações sociais. No caso estudado, em um dos estados com os piores indicadores sociais do país, a formação desse tipo de profissional se torna ainda mais importante.

3.2 Educação profissional no Brasil e no Maranhão

Para acompanhar as recentes mudanças nesse momento de reestruturação produtiva, principalmente no que diz respeito às exigências de qualificação dos trabalhadores, a educação profissional brasileira vem passando por diversas reformulações. Contudo, a história da educação para o trabalho no Brasil é bem antiga e merece ser acompanhada para compreender o processo de construção da educação profissional como se estrutura nos dias de hoje.

Apesar da relação do trabalho com a educação ser mais nítida a partir do capitalismo industrial, no Brasil podem ser identificadas práticas de educação para o trabalho desde o tempo do Brasil Colônia, com as escolas dos jesuítas, em que já havia a preocupação com a formação de artesãos e de outros ofícios.

As primeiras práticas de educação para o trabalho no Brasil – em um país com uma herança escravocrata e com uma entrada tardia no processo de industrialização – foram marcadas por características fortes de assistencialismo e controle social.

Apesar de algumas exceções, a característica marcante na grande maioria destas iniciativas é o assistencialismo e, de fato, existiam poucas condições, sejam estruturais, ou mesmo em termos pedagógicos, de formar os alunos para alguma profissão (BRANDÃO, 2014, p. 1).

Uma das primeiras práticas de formação pelo trabalho no Maranhão, que marcou o início dessa modalidade educacional no estado, também foi influenciada por esse ideário.

O ensino de ofícios foi instituído no Maranhão em 1841, pelo então presidente da Província Dr. João Antônio Miranda, quando enviou à Assembléia Legislativa mensagem criando a Casa dos Educandos Artífices, com os objetivos de desviar os jovens dos caminhos dos vícios e oferecer à Província trabalhadores e artífices. Essa casa foi extinta em 1900 (IFMA, 2010, p. 13).

O ensino profissional passa a ser discutido de forma mais contundente no Brasil republicano, pois, com a crescente industrialização do país, surge a demanda para essa formação. Nesse momento, o ensino profissional era atribuição dos estados, contudo, com a criação do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, esse ministério passa a tratar, em âmbito federal, de assuntos relativos a essa modalidade de ensino.

Essa característica evidencia uma separação importante entre trabalho e educação, pois os outros assuntos referentes ao campo educacional estavam vinculados ao Ministério da Justiça. De acordo com Brandão (2014), com a vinculação ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, que se debruçava sobre questões específicas do setor produtivo e do comércio, inclusive o “desenvolvimento dos diversos ramos da indústria”, a formação profissional é inserida em uma preocupação quanto à necessidade de formação de mão de obra com uma determinada qualificação.

Desta maneira, podemos perceber nas idéias que vigoravam uma desvinculação entre formação profissional e educação, entre trabalho e educação; separação reforçada na relação que estes assuntos tinham com a máquina burocrática do governo federal – assuntos distintos, ministérios diferentes. Educação era aquela de base teórica, porém intelectualista, voltada para a formação das classes dirigentes, daqueles que iriam ocupar os cargos de comando, ou burocráticos, na sociedade; formação profissional era aquela de base prática, voltada para as classes populares, que iriam ocupar os postos de trabalho produtivo na sociedade ou, nas palavras da época, era aquela voltada para os "desfavorecidos da fortuna" (BRANDÃO, 2014, p. 2).

A educação profissional no Brasil surgiu devido à necessidade de mão-de-obra e, desde os seus primórdios, foi destinada aos pobres. É nesse contexto que, em 1909, o presidente Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, a partir da lei 1.606/1906. Apesar de muitos autores associarem a criação dessas escolas com o processo de industrialização do país, Brandão (2014) evidencia que essa associação é um equívoco, pois a distribuição espacial, uma escola em cada estado e sempre nas capitais, não coincidia com a distribuição das empresas manufactureiras no país.

Contudo, o critério de localização – tanto em nível nacional (uma em cada estado) quanto estadual (nas capitais) – estava determinado por um caráter político, mesmo que apenas implícito, fosse em termos da representação dos estados em nível nacional, como no primeiro caso, fosse em termos da administração estadual nas capitais, como no segundo caso (BRANDÃO, 1999, p. 3).

A Escola de Aprendizes e Artífices de São Luís, no Maranhão, está entre essas primeiras escolas que tinham como objetivo principal a formação de operários e contramestres. Inicialmente, a escola funcionava no espaço da antiga “Casa dos Educandos Artífices”, que havia encerrado suas atividades anos antes. Posteriormente a escola foi transferida para o bairro Monte Castelo, onde, após diversas modificações, funciona até os dias de hoje.

As alterações na escola podem ser evidenciadas pelas mudanças em sua nomenclatura (liceus industriais, escolas industriais e técnicas, escolas técnicas federais etc.), refletindo as mudanças na própria educação profissional brasileira, assim como em seus objetivos.

Uma das mais importantes modificações aconteceu em 1931, quando foi criada a Inspeção de Ensino Profissional Técnico, vinculada ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Segundo Brandão (2014) o ensino profissional técnico

passou a ocupar um espaço mais importante, por estar no mesmo órgão governamental dos outros ensinos, porém, ainda existia uma separação entre “ensino técnico profissional” e “ensino”. Foi somente em 1937 que o ensino profissional passou a ocupar um espaço no mesmo nível dos outros ramos de ensino. Houve uma reformulação no Ministério da Educação e Saúde Pública, colocando todos os assuntos relativos à educação como responsabilidade do Departamento Nacional de Educação, sem colocar à parte a educação profissional. Nesse contexto, as Escolas de Aprendizes e Artífices são “[...] transformadas em liceus, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus” (BRASIL, 1937).

As várias mudanças enfrentadas pela educação profissional no Brasil foram evidenciadas nas reformas educacionais, com destaque para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Como já foi evidenciado, é importante ressaltar que essas reformas se enquadram em momentos de grandes mudanças no mundo do trabalho e que sofrem influência dos respectivos padrões produtivos e de acumulação, emergentes em cada período.

Tendo em vista o seu caráter moral-assistencialista e de controle social – como se observa em sua trajetória, desde os tempos do Brasil Colônia – a educação profissional instituiu uma separação: o ensino secundário para as elites intelectuais e os cursos técnicos profissionais, para os trabalhadores. Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei nº 4.024/61) é que passou a existir a articulação dos cursos propedêuticos e de cursos profissionalizantes, criando duas modalidades de ensino médio equivalentes.

Outra modificação importante foi em relação à criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), através da Lei 7.863/1989. A exemplo dos CEFETs do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, propôs-se uma verticalização do ensino profissional, “[...] ou seja, a oferta em uma mesma instituição, de cursos profissionais em diferentes graus e níveis de ensino, em estreita integração e articulação com o sistema produtivo” (MANFREDI, 2002, p. 162).

O CEFET Maranhão acompanhou todas essas mudanças, tendo, inclusive, ampliado a sua atuação, no ano de 1987, quando criou a Unidade de Ensino Descentralizado de Imperatriz. Porém, não é objetivo deste trabalho o aprofundamento nessas alterações. Considera-se relevante, portanto, conhecer as transformações mais recentes, assim como o ideário por trás delas, para compreender

o momento pelo qual o ensino profissional está passando no Brasil e, mais especificamente, no Maranhão.

3.2.1 O governo FHC: novos caminhos para a educação profissional

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi marcado pela ideologia neoliberal e de submissão à lógica empresarial. Nesse contexto em que o governo atuava de forma a transformar o Brasil em um “país seguro para o mercado”, as políticas educacionais sofreram forte influência das regulamentações de órgãos internacionais vinculados a essa ideologia.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2014), essas reformulações estavam baseadas em uma visão pragmática e fragmentária da realidade, que buscava reafirmar a competição e o individualismo. É nesse contexto que é criada a nova LDB, a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Também sob esse ideário, os currículos dos cursos técnicos são reformulados com base nas competências reconhecidas pelo mercado.

Competências e habilidades para garantir não mais o posto de trabalho e a ascensão numa determinada carreira, mas da empregabilidade. O ideário das novas habilidades – de conhecimento, de valores e de gestão – e, portanto, de novas competências para a empregabilidade apagam o horizonte da educação e formação técnico-profissional como um direito subjetivo de todos (FRIGOTTO, 1999, p. 13).

Diante de mudanças significativas, como o contexto de autoregulação do mercado e economia globalizada, no governo FHC, o principal instrumento jurídico normativo da Reforma da Educação Profissional empreendida pelo MEC foi o decreto 2.208/97. Destacam-se os seguintes artigos:

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de **educação não-formal** e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, **não estando sujeita à regulamentação curricular.**

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e **independente do ensino médio**, podendo ser

oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este. (BRASIL, 1997a, grifo nosso)

Nesse sentido, evidencia-se uma desvalorização do ensino técnico, tido como uma modalidade de educação “não-formal” e uma falta de compromisso com os seus níveis de qualidade em termos de educação básica, por não estar mais sujeito à regulamentação curricular. Evidencia-se uma tentativa do Estado de não mais assumir a responsabilidade com a educação dos trabalhadores. Esse decreto também sofreu críticas, pois

Ele reinstaura uma nova forma de dualismo na educação ao separar a educação média da educação técnica. Por isso ele é incompatível, teoricamente e em termos de ação política, com um projeto democrático de educação adequado ao baixo nível de escolaridade básica e de formação profissional da população economicamente ativa, no sentido de superar essa realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 119).

Também por meio desse decreto foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), provocando mudanças significativas sobre as redes de ensino médio e técnico. Simultaneamente, o Ministério do Trabalho instituiu o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) que:

[...] pretendia a superação das formas tradicionais de educação profissional, mediante a formação de uma Rede Nacional de Educação Profissional que articularia as entidades públicas e privadas atuantes no campo da qualificação do trabalhador (LIMA FILHO, 2003, p. 22).

No entanto, essa reforma foi criticada por muitos autores, como uma forma de submissão à lógica empresarial, criando um verdadeiro mercado profissional.

As políticas educacionais realizadas no período FHC foram norteadas pelo ideário neoliberal e, ainda que de maneira tópica, pontual, fragmentada e aparentemente caótica, tiveram uma direção e objetivo precisos: a fragmentação e aniquilamento do sistema nacional de educação, a progressiva privatização das instituições educacionais públicas e a completa submissão da atividade educacional à lógica e às práticas mercadológicas (LIMA FILHO, 2003, p. 16).

Foram diversas as críticas à forma como o governo FHC tratou a educação, com forte submissão às determinações de órgãos internacionais, vinculados à lógica empresarial. Porém, a ascensão ao poder de um candidato

vinculado ao Partido dos Trabalhadores gerou muitas expectativas em relação à mudança desse cenário.

3.2.2 Os governos Lula e Dilma: o desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

O governo Lula, inicialmente, assumiu o compromisso de:

Corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, MEC, 2005, p. 2).

Dessa forma, foi revogado o decreto 2.208/97, possibilitando a integração curricular dos ensinos médio e técnico por meio de um outro decreto, o de número 5.154/2004. No entanto, de acordo com a análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), a política de educação profissional do governo Lula processa-se mediante programas focais e contingentes. Na opinião dos autores, a política para educação profissional

[...] dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 1095).

No entanto, não se pode negar o investimento significativo que os últimos governos vêm realizando na expansão da Educação Profissional. De acordo com dados disponíveis no *site* do MEC, desde o surgimento das Escolas de Aprendizizes e Artífices, em 1909, até o ano de 2002, foram criadas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, 214 escolas foram entregues à população, além da federalização de outras unidades¹⁰.

¹⁰ Apesar de trabalharmos com dados oficiais do MEC, vários estudiosos da área questionam a precisão destas informações. No entanto, por falta de outras fontes, nos baseamos nas informações do ministério.

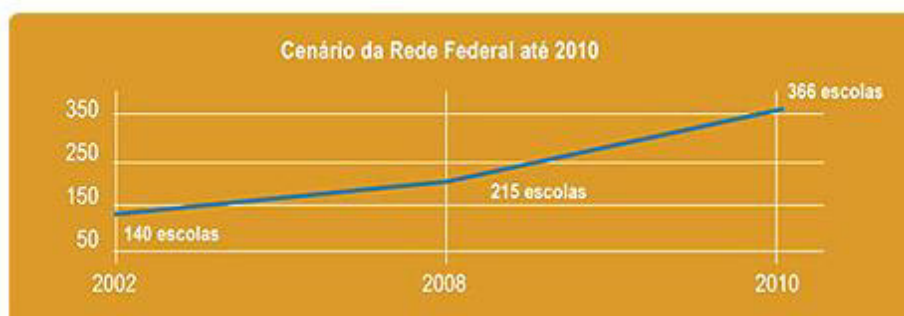
O MEC está investindo mais de R\$ 1,1 bilhão na expansão da educação profissional. Atualmente, são 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país. Com outras 208 novas escolas previstas para serem entregues até o final de 2014, serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas (BRASIL, MEC, 2014).

Como afirma Otranto (2010), a grande reforma da educação profissional que ainda está em curso, teve o seu caminho “pavimentado” por várias ações, em intensa articulação com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). Dentre elas estão a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, iniciada no primeiro mandato do governo Lula e continuada no governo Dilma, vem sendo realizada em fases. A primeira fase dessa expansão foi iniciada em 2006 e tinha como objetivo a implantação de escolas federais de formação profissional e tecnológica em regiões ainda desprovidas dessas instituições. Na segunda fase, estava prevista a criação de 150 novas unidades de ensino em todo o país, até o ano de 2010, em que a rede contava com 366 escolas, entre Institutos Federais e seus campi, Universidades Tecnológicas, Cefets e Escolas vinculadas a Universidades (BRASIL, MEC, 2014).

Quando se realiza uma pesquisa nos *sites* do governo sobre a política de expansão, observa-se um discurso elaborado de exaltação, com foco nos números, pois é evidente o aumento do número de escolas técnicas no país, como se pode observar no gráfico abaixo.

Figura 2 – Gráfico: Cenário da Rede Federal até 2010

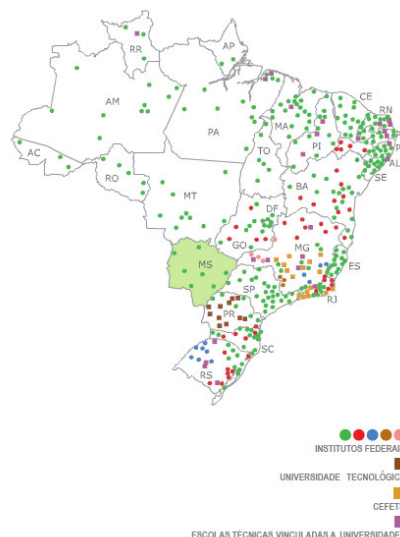


FONTE: (BRASIL, MEC, 2014)

O governo de Luís Inácio Lula da Silva pôs a educação profissional em destaque por meio da sanção, em 29 de dezembro de 2008, da Lei 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando 38 Institutos Federais a partir de Cefets, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas. Com essa mudança, os Institutos Federais foram equiparados às Universidades Federais, rompendo a separação entre ensino superior e ensino profissional.

De acordo com Otranto (2010), essa mudança, divulgada inicialmente como proposta, no decreto nº 6.095/07, foi recebida com desconfiança e gerou uma série de reações contrárias, pois havia o temor da perda de identidade dessas instituições, especialmente as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs). Essa oposição permaneceu, mesmo diante das diversas modificações ocorridas na proposta, com base nas discussões promovidas nos estados. No entanto, diante da divulgação de que seria dada prioridade aos IFETs na alocação de recursos, a maior parte das instituições aderiu à proposta governamental. A distribuição das Instituições que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica pode ser visualizada no mapa seguinte.

Figura 3 – Mapa¹¹: Expansão da Rede Federal Tecnológica



FONTE: (BRASIL, MEC, 2014)

¹¹Apesar de não haver explicação na legenda sobre as diferentes cores utilizadas para localizar os campi dos Institutos Federais, uma pesquisa no site evidenciou que se trata de uma divisão utilizada nos estados que possuem mais de um Instituto Federal. No caso de Minas Gerais, por exemplo, a cor verde é utilizada para os campi vinculados ao IF Minas Gerais, a vermelha se refere aos campi do IF Norte de Minas, a azul é do IF sudeste de Minas, marrom para o IF Sul de Minas e rosa para o IF Triângulo Mineiro. Outra informação importante é que esse mapa não vem sendo corretamente atualizado, o que implica afirmar que existem mais campi que ainda não foram incluídos.

No Maranhão também se evidenciou certa resistência em relação a essa mudança. Especialmente em relação às EAFs, como evidenciou um entrevistado desta pesquisa.

Naquele momento em que o governo propõe a integração dessas unidades numa entidade única, particularmente, eu fiquei logo favorável ao projeto, achei que era uma boa sacada, mas pude ver de dirigentes das escolas agrotécnicas, [...] eles achando que não era uma boa alternativa. Tanto é que nós tínhamos que apresentar um projeto ao MEC, quer dizer, era uma proposta do MEC, mas na forma de política, e na prática nós tínhamos que escrever um documento pra apresentar ao MEC e o Maranhão foi um dos últimos a ser apresentado, [...] porque nós escrevemos dois projetos: um projeto onde só o CEFET se transformava em instituto e outro projeto que incluía o CEFET e as escolas agrotécnicas federais de Codó e São Luís. Como essas duas escolas só se definiram na tarde do ultimo dia, [...], aí apresentei o projeto que levava todas as instituições a se tornar uma mesma entidade [...] (GESTOR).

Contudo, a resistência também foi sentida no seio do próprio CEFET. As respostas a essa resistência evidenciam uma das características mais marcantes das discussões dentro do Instituto, que é a sua forte departamentalização. Essa característica dificulta as deliberações em conjunto e as decisões são tomadas de forma isolada. Mesmo quando as decisões são “votadas” essa deliberação em separado repercute nos resultados.

No CEFET também verificou-se resistência mas nós colocamos o assunto em discussão, levamos pra plenário, fizemos discussões setoriais em departamentos e levamos pra decisão plenária onde venceu a proposta que era favorável à integração das escolas. Então, quer dizer, isso é próprio do sistema democrático onde há professores, pessoas intelectualizadas que conseguem compreender a realidade a partir do seu ponto de estudo e assim aconteceu, mas, te digo que venceu finalmente, lá reuniram a comunidade e definiram no voto sobre essa integração (GESTOR).

Sobre a resistência em relação à mudança para instituto, é importante perceber que ela não acaba imediatamente quando da aprovação da Lei. Essa questão é evidenciada pelo gestor entrevistado que afirma que, especialmente nas escolas agrotécnicas,

[...] essa resistência acabou existindo por um bom tempo,

provavelmente ainda até exista. Agora, bom seria se fizéssemos uma pesquisa pra saber o que pensam hoje sobre isso, se valeu a pena. (GESTOR)

As mudanças na estrutura das agrotécnicas é evidente, conforme evidencia o relato a seguir:

[...]Codó, por exemplo, era uma escola agrotécnica que só oferecia três cursos técnicos na área agrícola/pecuária e imediatamente Codó passou a oferecer cursos superiores de tecnologia, saiu de um número de 43 Professores, imediatamente dobrou esse número e hoje esse número está bem maior, nós tínhamos em torno de 400 alunos e hoje temos em torno de 1200 e já temos cursos superiores tanto de tecnologia quanto curso de agronomia, por exemplo, que se implantou lá em Codó. Eu penso que aquele grupo que era contrário naquele momento, hoje já conseguiu mudar porque a escola foi muito bem atendida, cresceu a parte física, várias construções surgiram lá, o quadro de pessoal ampliou bastante, novas oportunidades de cursos em diferentes áreas, inclusive no curso superior. Houve um crescimento. A expansão não só falada como número de unidades, mas a expansão por dentro, cada unidade que existia cresceu também e não só em quantidade, tenho certeza que cresceu em qualidade (GESTOR).

Com a integração de instituições diferentes, com trajetórias distintas, questiona-se de que forma essa identidade vem sendo construída. No entanto, a própria história da educação profissional no Brasil evidencia uma série de mudanças que repercutem sobremaneira na identidade das instituições responsáveis por esse tipo de formação. A questão da perda da identidade foi evidenciada no discurso de uma das professoras entrevistadas.

Na verdade não é a perda [de identidade]. Nós já perdemos. Nós já perdemos na mudança de escola técnica pra CEFET e de CEFET pra Instituto. Nós não sabemos quem nós somos. Nós precisamos de uma nova construção e esse processo de construção – que eu estou chamando de transição – nós não estamos saindo do lugar porque o quê que nós somos? Nós somos universidade, mas também não somos mais somente aquela escola técnica, nós somos uma instituição que nem nós sabemos ainda o que é, a gente está tentando construir, mas há um processo de desmotivação tão grande que parece-me que isso está sendo difícil para os gestores, para as pessoas que não estão na gestão. É a sensação de inércia, de paralisia na instituição. (ENTREVISTADA 6)

Pode-se dizer que a implantação dos IFETS ainda é muito recente e, por isso, Otranto (2010, p. 19) alerta que “[...] fiscalizar, observar e agir devem ser ações

importantes e imediatas de todos os envolvidos com a educação profissional neste país”.

Uma das questões que exige um maior exame é a da verticalização, pois cria a ideia de que o acesso ao nível superior estaria facilitado às classes mais baixas da população. No entanto, ao mesmo tempo em que surgem novos cursos superiores, aparecem também novos “Programas” do governo como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)¹² e o Programa Mulheres Mil¹³, dentre outros. Esses programas oferecem cursos técnicos gratuitos desvinculados do ensino regular e têm como público alvo a população de baixa renda. Seria preciso uma pesquisa detalhada sobre o perfil dos alunos de cada um desses cursos para entender se, de fato, a tese de que a recente expansão facilitou o acesso à educação superior às classes de mais baixa renda é verdadeira.

Também merece atenção o foco dado à empregabilidade por essas práticas institucionais. Apesar das várias concepções possíveis sobre esse conceito, observa-se um predomínio da perspectiva individual da empregabilidade.

Aos trabalhadores não lhes basta, como há algumas décadas atrás, realizar as tarefas que lhes são exigidas. Eles têm agora de se investir objectiva e subjectivamente no trabalho, de adquirir capacidades de empregabilidade vendáveis no mercado de trabalho, de se tornar empresários de si (ALVES, 2007, p. 62).

Com a justificativa de garantia de inserção no mercado de trabalho, muitos dos Institutos Federais estariam se submetendo a essa lógica individualista, identificando apenas no esforço do trabalhador a capacidade de conseguir um emprego e trabalhando para moldá-lo de acordo com as necessidades da empresa, oferecendo um ensino que não possibilita realizar a crítica do contexto social e econômico em que está inserido.

12 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. É um programa caracterizado por cursos de curta duração que não estão vinculados ao ensino médio. Apesar de inicialmente ter sido oferecido em parceria com a rede pública e com o Sistema S, a partir de 2013 passou a oferecer cursos em parceria com instituições privadas.

13 O Programa Mulheres Mil foi implantado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em parceria cooperativa com o Sistema de Faculdades e Institutos Canadenses, e teve como ponto de partida “os modelos de acesso dos *colleges* canadenses, que garantem capacitação profissional para populações desfavorecidas, entre eles aborígenes e imigrantes” (BRASIL, MEC, 2013). Esse projeto foi realizado, com foco nas mulheres em situação de vulnerabilidade social, entre 2007 a 2010 quando o programa passou a ser realizado como uma política do governo federal nos Institutos Federais. Atualmente está sofrendo mudanças, sendo inserido nos moldes do PRONATEC.

3.3 A expansão no Maranhão

Tendo em vista que a Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica é um processo recente e que se encontra em seu ápice, ainda são poucas as publicações sobre como essa realidade vem se processando no estado do Maranhão. Portanto, essa pesquisa contou, além da fala dos professores sobre aspectos dessa situação, com a entrevista de um gestor que participou das primeiras fases da expansão, assim como a de um líder sindical, para compreender a participação da comunidade docente nessa expansão e verificar as críticas e resistências a esse processo.

O estado do Maranhão é um dos estados mais pobres do Brasil e apresenta índices muito baixos em relação à média nacional. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado é o segundo menor do país, perdendo apenas para o estado de Alagoas (PNUD, 2014).

Diante desse cenário, a população de baixa renda, principalmente no interior do estado, historicamente vem empreendendo uma luta de busca por educação diante da quantidade insuficiente de vagas e do ensino precário. Em relação, especificamente, à educação profissional, antes do processo de expansão do Instituto Federal, os estudantes tinham poucas opções de educação pública de qualidade. Esse dado evidencia a demanda por mais vagas no interior do estado.

Eu acho que a expansão, em todo o país e particularmente no Maranhão, ela vem dar oportunidades para milhares de jovens maranhenses que estão no interior, até antes sem as mínimas condições de frequentar uma escola nem de formação geral, nem especificamente da profissional e o governo teve a sabedoria de trazer essa oportunidade pros nossos jovens no interior do estado (GESTOR).

No Maranhão, que está inserido no contexto da educação profissional desde o seu surgimento no país, fica bem evidente o processo de expansão da Educação Profissional. Em 2008, quando da criação do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), havia quatro escolas vinculadas. Atualmente, existem 21 *campi* e 5 novos *campi* estão em fase de implantação até o fim de 2015, totalizando 26 *campi*, como pode ser observado no mapa seguinte:

Figura 4 – Mapa: Presença do IFMA no Estado



FONTE: (INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO, 2013)

O processo de implementação dos novos *campi* não vem acontecendo de forma fácil em todas as cidades do interior. Principalmente no início do processo de expansão, muitos obstáculos foram enfrentados.

O projeto tem muitos itens de um projeto mais completo. Você tem ali uma estrutura física, você tem ali quadro de pessoal, você tem ali capacitação de diretores, de gestores que foram feitos pela Escola Nacional de Administração Pública em Brasília, todos os diretores dessas unidades foram capacitados para exercerem os cargos, portanto, é um projeto que tem o perfil de um projeto que se aproxima de várias providências bem tomadas e aí isso não livra das críticas (GESTOR).

E os profissionais envolvidos com o projeto podem ser considerados verdadeiros “desbravadores”. Sobre o início da expansão, um dos gestores envolvidos falou:

[...] começa em 2007, alugando escolas ou recebendo escolas

cedidas pelos poderes municipais porque quando essas coisas começaram a funcionar, a gente teve a ousadia de não esperar que tudo tivesse resolvido. Eu vejo bem assim: nós fomos para desbravar mesmo. As dificuldades estavam presentes, mas a gente dizia: “não, vamos fazer concurso, vamos contratar os professores e vamos começar funcionando”. Não começamos debaixo de uma mangueira, mas começamos em situações bastante adversas e assim aconteceu (GESTOR).

De fato, a expansão no Maranhão foi avassaladora. A ousadia referida pelo gestor não foi interpretada por todos da mesma forma. Muito do que se viu nesse processo de expansão foi o imprevisto. Vários servidores foram contratados quando ainda não existiam condições reais de trabalho no interior e se viram forçados a fazer parte dessa turma de desbravadores em busca das condições para trabalhar.

[...] Nós temos aqui, através da expansão, *campi* que foram construídos em cima de lixeiros ou de lixão, [...] *campus* aqui que o servidor até pouco tempo estava tomando água contaminada, [...] servidor em estado precário, doente, doenças repetitivas em cima de servidor ou através da própria atividade que ele exerce ou da sobrecarga de jornada de trabalho [...], nós temos um servidor técnico administrativo que faz licitação, faz compra, faz pagamento, pra todo o instituto [...] (LÍDER SINDICAL).

Para um dos professores que participou da entrevista, algumas áreas se viram mais prejudicadas do que outras, pois existiam prioridades definidas dentro das buscas por locais para o funcionamento das escolas: primeiramente eram procurados espaços em que se pudessem criar salas de aula regulares, adiando as condições necessárias para as práticas desportivas, por exemplo, que constam no currículo obrigatório do ensino médio. Nesse caso específico, ele foi admitido como professor de Educação Física em um *campus* novo, do interior, que não possuía espaço específico para a realização de aulas práticas.

[...] a prioridade era a construção de salas e a segunda etapa do projeto era a construção dos ambientes específicos da área de educação física. Essa expansão ela atrapalhou no sentido de não ser uma coisa casada, as duas estruturas, não serem simultâneas a realização delas (ENTREVISTADO 5).

Reconhece-se a urgência desse projeto para o estado do Maranhão. No entanto, muitos professores criticaram as condições em que essa expansão foi

iniciada.

Apesar de tudo isso ter sido feito, bons professores, boa formação, bons técnicos, bons colaboradores das empresas prestadoras de serviços, mas eu **também ouvi críticas, não é só felicidade, não é só alegria** [...]Fui muito criticado pelos professores, inclusive por novos professores que eram admitidos dentro do projeto e não tinham compreensão de que o Maranhão não podia esperar. Os maranhenses lá do interior não podiam esperar. Não dava pra gente ter já um quadro concursado e contratado, e esperar que o prédio já estivesse pronto, nós começamos e eu acho que deu certo. Valeu a pena (GESTOR, grifo nosso)

Observa-se nessa fala algo relevante em relação ao que era esperado dos profissionais admitidos para esse projeto: a submissão. As críticas de profissionais que foram contratados já sabendo que iam para o interior adquirem menor validade, visto que ao se inserirem nos projetos, esses profissionais estariam aceitando as condições em que ele seria implementado.

Bom, quem foi para o interior com a expansão, sempre foram quadros novos, foram admitidos pra isso (GESTOR).

As críticas dos docentes evidenciam outra questão sobre a participação da comunidade docente na construção desse projeto. O líder sindical entrevistado para essa pesquisa denunciou a ausência dos sindicatos nas discussões.

Pesquisadora: E qual foi a participação do sindicato no movimento dessa expansão?

Nenhuma. O sindicato, ele não é ouvido, primeiro porque de toda essa forma nós íamos ser contra, então pra eles não interessa ser contra. Mas pra nós também não vale a pena ser contra, nós temos que mostrar a maneira de como a gente pode direcionar, administrar os institutos. Dando sugestões, sendo ouvidos, mostrando como a comunidade pode ser ouvida e pode participar do processo. O problema é que os gestores hoje se trancam em quatro paredes (LÍDER SINDICAL).

O compromisso com a população é algo recorrente nos discursos dos gestores envolvidos no processo. De fato, na maior parte das cidades, os Institutos Federais são recebidos de forma muito satisfatória, como uma esperança de melhoria para as condições de vida das pessoas que lá residem.

Perguntei pra uma mãe na cidade de Santa Inês o que ela pensava disso. Se ela achava que o projeto era algo positivo e de que maneira ela via. Ela disse: “Eu não sei se é positivo ou não, mas, a minha vizinha fez uma promessa de que se a filha dela passasse no processo seletivo, ela mandava rezar uma missa agradecendo a benção recebida. A outra vizinha, evangélica, disse que ia mandar dirigir um culto.” Eu vi o culto acontecendo, ela agradecendo a benção recebida. Se chega a esse nível das pessoas verem como uma benção, se chega a esse nível de gratidão, de compreensão de que a política é uma política que dá certo, então, eu acho que a resposta está aí, né? A política, apesar de todas as dificuldades, está dando certo (GESTOR).

[...] o resultado que se viu foram as famílias felizes e não há nada mais agradável ao governo que ver o seu povo feliz. Eu acho que é bem aí o resultado extraordinário que a expansão traz para o Maranhão (GESTOR).

Essa articulação com a comunidade está presente na própria filosofia por trás da expansão. De acordo com Pacheco (2010, p. 9),

A escola, seja do nível que for, é parte da comunidade e, na maioria dos casos, o único espaço público de integração, organização e lazer disponível. Dessa forma, deve estar permanentemente aberta à população e firmar-se como um efetivo polo cultural.

A expansão foi acompanhada de diversos concursos públicos para contratação de técnicos administrativos e docentes, gerando um aumento expressivo no quadro de servidores da instituição. No entanto, a sua forte interiorização trouxe alguns obstáculos para os novos profissionais. Devido à ausência de uma formação adequada nessas localidades, os professores são provenientes da capital, ou até mesmo das capitais de outros estados, tendo de realizar mudanças drásticas em suas vidas, ou permanecer por longos períodos longe de seus familiares. Quando a distância “permite”, alguns desses profissionais não chegam a se mudar de fato para as localidades, mantendo suas residências nas capitais e se deslocando semanalmente para cumprir suas cargas horárias nos *campi*.

Então, por exemplo, tem professores que estão nos interiores, muitos já perceberam como é que funciona essa lógica, essa logística de ir e voltar, ir e voltar, e sem aquele devido compromisso de assumir, de fato, um trabalho mais engajado naquela cidade, coisa do tipo. (ENTREVISTADO 3).

Essa prática dificulta especialmente a formação de laços no *campus* do

interior e pode ocasionar uma série de desconfortos para esses profissionais e suas famílias.

Há pessoas também [...] que reclamavam desde o início de várias situações. Por exemplo: pessoas que tinham como prática o deslocamento para São Luís no final de semana, iam trabalhar na semana e voltavam no fim de semana. Reclamavam dos buracos que tinham na estrada, que isso provocava acidente, que era perigoso viajar. Então, isso era uma crítica que eu ouvia, não gostava de ouvir, mas ouvi muito. Outras famílias que se afastavam: a mãe deixava o filho menor em São Luís e ia trabalhar lá. Em seguida pedia socorro para voltar para perto do filho ou dos filhos. [...] Ou seja, isso também mostra que as pessoas querem sempre mais: em um primeiro momento elas queriam um emprego e se esforçaram pra isso e passaram no concurso pra ter o emprego. Mas, uma vez conquistado esse primeiro passo de autorrealização pessoal, o passo seguinte era querer o emprego em São Luís, na capital do estado, e aí elas começavam a mostrar algumas insatisfações de que algo ainda estava faltando. Então nós tomamos uma providência pra resolver esse problema, quer dizer, geramos uma forma de seleção para o retorno, fizemos uma convenção interna sobre isso, que gerou varias soluções e muitos vieram a partir disso com um processo bastante transparente para que todos soubessem quem vinha, de que forma vinha e porque que estava vindo, pra não gerar outros problemas que eu estava percebendo aqui dentro [...] (GESTOR).

A seleção interna por meio do concurso de remoção é vista com bons olhos pela maior parte dos servidores. Imprimindo mais transparência no processo de transferência de um servidor para outro *campus* com cargo vago, quando existem mais interessados. A legislação prevê três modalidades de remoção:

- I - de ofício, no interesse da Administração;
- II - a pedido, a critério da Administração;
- III - a pedido, para outra localidade, independentemente do interesse da Administração:
 - a) para acompanhar cônjuge ou companheiro, também servidor público civil ou militar, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que foi deslocado no interesse da Administração;
 - b) por motivo de saúde do servidor, cônjuge, companheiro ou dependente que viva às suas expensas e conste do seu assentamento funcional, condicionada à comprovação por junta médica oficial;
 - c) em virtude de processo seletivo promovido, na hipótese em que o número de interessados for superior ao número de vagas, de acordo com normas preestabelecidas pelo órgão ou entidade em que aqueles estejam lotados (BRASIL, 1997.b).

O IFMA inovou ao fazer do concurso de remoção uma prática corriqueira. Sempre que surge um número significativo de vagas, ou antes de concursos para contratação de novos servidores, é lançado um novo edital. Os resultados desse concurso evidenciam os interesses dos servidores. Como exemplo, podemos citar o resultado do último concurso de remoção para técnicos administrativos (IFMA, 2014). Dos 21 *campi* com vagas disponíveis para a remoção, 12 não obtiveram nenhuma inscrição. O *campus* com o maior número de inscrições foi o de São José de Ribamar, que fica na região metropolitana da capital, São Luís.

No entanto, também prevista na lei, a remoção por ofício é a que ainda gera suspeita em relação a sua imparcialidade. Apesar de a grande maioria das remoções ocorrer por meio de seletivo lançado pela reitoria, alguns servidores são transferidos fora desse contexto, gerando insatisfação nos demais funcionários. No *campus* São Luís – Monte Castelo, essas outras modalidades de remoção acontecem com mais frequência, por estar situado na capital e não estar no Plano de Expansão.

[...]então nós não temos ofertas de vagas para professores, os professores que nós recebemos é porque vieram removidos por uma situação ou outra, às vezes de saúde, a grande maioria tá vindo por saúde ou acordos políticos, acordos que foram feitos até bem antes do que a gente imagina [...] (ENTREVISTADA 6).

Contudo, o resultado de um concurso de remoção também é recebido com um misto de alegria e decepção, principalmente nos municípios com mais carências. A expectativa gerada pelos novos concursos de remoção é algo que precisa ser analisado, assim como os impactos para os *campi* em que há uma grande rotatividade de servidores, pois o que se observa é uma fragmentação das equipes desses *campi*, visto a incerteza de contar com o profissional no futuro. Também é difícil manter o engajamento do servidor aprovado em concurso de remoção, que é obrigado a permanecer no *campus* de origem até que seja substituído. Em alguns casos, a remoção ocorre no meio do período letivo, forçando os alunos a se adaptarem a um novo professor.

Então, eu vejo como uma forma positiva, mas me preocupo com a expansão por expandir, expansão desordenada, se não tiver esse equilíbrio aí de não ter as condições pra se expandir, pra se formar a equipe técnica, de professores pra manter a qualidade que se tem desde os anos de escola técnica porque fica essa marca de “escola

técnica”. Então, isso me preocupa um pouco de abalar a qualidade (ENTREVISTADA 4).

3.4 O lado de fora da expansão: o *campus* São Luís – Monte Castelo

O *campus* selecionado para essa pesquisa foi o *campus* São Luís – Monte Castelo. Vários foram os motivos para essa escolha, dentre eles o fato de a pesquisadora estar inserida, como servidora, nesse *campus*. Esse é o *campus* mais antigo da Rede Federal de Educação Tecnológica no estado, tendo, portanto, a história da educação profissional no Maranhão coincido com a sua própria.

No entanto, a mais recente expansão da educação profissional tem como foco principal a interiorização. Os recursos são destinados para a implantação de novos *campi* em cidades desprovidas dessas unidades. O que gera o questionamento de como ela impacta em um *campus* que não está nesse projeto.

O Monte Castelo especificamente aqui onde nós estamos, pra mim, ela [a expansão] foi perversa.. Eu costumo dizer isso pra todo mundo que eu falo. Foi perversa [...] porque ela nos retirou parte dos recursos humanos, nós perdemos recursos humanos, a nossa estrutura de instituição é totalmente diferente dos outros *campi*. Nós ficamos no apêndice inflamado dentro do instituto e o que foi que nós ganhamos? Nada. Nós estamos perdidos porque a nossa estrutura é do passado, antiga, a gente não conseguiu adaptar-se e nem tem recursos para tal (ENTREVISTADA 6).

Quando o Instituto Federal do Maranhão foi criado, em 2008, foi criada a reitoria, a partir desse *campus*. Tratando sobre as consequências da expansão nesse *campus*, um dos professores afirmou:

Eu vejo a falta de qualidade nesse atendimento. Nós sofremos aqui no Monte Castelo muito com isso. Essa expansão trouxe uma desordenação no próprio *campus*. Porque eu acredito que desde o início, se essa reitoria já existisse em outro lugar, não teria feito essa desarrumação aqui (ENTREVISTADO 1).

A criação da reitoria, a partir do *campus* Monte Castelo, gerou uma série de obstáculos dentro da estrutura. O fato de estar situada no mesmo espaço físico do *campus* Monte Castelo ocasionou muita confusão nas atribuições dos setores. Numa mesma sala eram encontrados diversos setores da reitoria e do Monte Castelo, realizando trabalhos diferenciados. Os servidores trabalhavam juntos e não era raro um servidor do *campus* realizar atividades para a reitoria.

[...]nós tínhamos uma reitoria e aqui confundiram os poderes. A gente tinha problemas de interposição de autoridade. No momento, a gente não sabia a quem se reportar, se era ao diretor ou ao reitor. Então o *campus* ficou prejudicadíssimo com essa expansão e nós não vamos nos recuperar nos próximos 10 anos, porque há necessidade de fazer reformas urgentes pra se adaptar à realidade (ENTREVISTADA 6).

Era o caso do setor de Psicologia, ao qual a pesquisadora está vinculada. Apesar de estar dentro do organograma do *campus* Monte Castelo, quando do surgimento da reitoria, ele passou a realizar diversas atividades para essa nova estrutura. Uma das atividades que mais sofreu alteração foi a das entrevistas de admissão de novos servidores. Essa atividade foi iniciada na estrutura do CEFET, como uma forma de recepcionar os novos servidores e realizar um acompanhamento de suas atividades ao longo de sua carreira na instituição. No entanto, com a mudança para Instituto e a falta de profissionais específicos da reitoria, a demanda cresceu absurdamente. As entrevistas de todos os servidores, independente do *campus* de destino continuaram a ser realizadas pelas duas psicólogas do *campus* São Luís – Monte Castelo, com eventuais assistências de duas outras psicólogas dos outros *campi* da capital. Esse aumento de demanda impossibilitou o acompanhamento, assim como a realização de projetos voltados exclusivamente para o *campus*, como, por exemplo: projetos que visavam trabalhar o relacionamento dos servidores dentro dos setores, assim como atividades voltadas para o público estudantil, como a realização de campanhas e eventos e programas de orientação profissional.

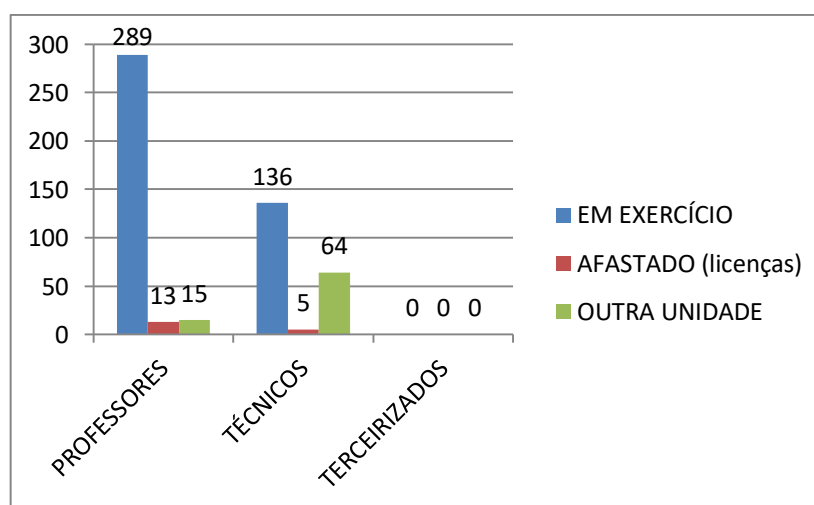
A recente saída da reitoria para um espaço próprio, aguardada por muitos profissionais com a esperança de resolver a questão das dificuldades na determinação de atribuições e de intensificação no trabalho dos servidores não obteve o seu intento.

Então a expansão é fantástica, mas ela está ainda amadurecendo. [...] e quem está sofrendo somos nós, principalmente desse *campus* aqui, do Monte Castelo. Porque a reitoria levou tudo quanto foi funcionário interessante que fazia essa diferença no tratamento das pessoas, dos seus funcionários. E que é muito difícil. Eu vejo gente completamente perdida tanto desse [*campus*] aqui como de outros que ainda se reportam aqui como se a reitoria tivesse aqui [...]

(ENTREVISTADO 1).

Muitos servidores do *campus* Monte Castelo encontram-se em exercício não só na reitoria, como em outros *campi* do interior. Essa situação pode ser evidenciada no gráfico seguinte, que demonstra a grande quantidade de servidores cedidos do quadro do *campus*.

Figura 5 – Gráfico: Situação dos servidores do *campus* São Luís – Monte Castelo



FONTE: elaborado pela autora, com dados do PDI 2014-2018¹⁴

Especialmente no que diz respeito aos técnicos administrativos, revela-se um número significativo de servidores cedidos, para outros *campi* ou órgãos. Observa-se que a criação de outros *campi* foi vista por muitos servidores como oportunidade de ascensão na carreira.

Então essa expansão gerou expectativas pra outros funcionários. [...] Lembra a revolução industrial? Que todo mundo largou seus lugares para ir pra os centros urbanos, em busca de novos horizontes, de novos empregos? Então, com a abertura desses novos *campi*, as pessoas, muitos se deslocaram em busca de novas situações. Aham que ali eles vão ser logo diretores, vão ser chefes de alguma coisa (ENTREVISTADO 1).

Apesar de ser menor o número de professores cedidos, em alguns departamentos as lacunas são maiores do que em outros.

¹⁴ IFMA, Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (em elaboração).

[...] a gente tem perda de professores nossos que são afastados porque vão assumir cargos então às vezes fica lacuna ou às vezes tem como conseguir porque eu acho que afastamento pra cargo não dá substituto então tem sempre essa questão do remanejamento e ela causa impacto (ENTREVISTADA 4).

Um professor de um departamento que tem vários professores em cargos da administração relatou as dificuldades.

No nosso departamento é terrível porque vários professores foram ser chefes nessa reitoria e abriu uma lacuna imensa, um grande vazio e que não tem possibilidade de contratação de outros. [...] Então são pessoas que enveredam [...], deixam de ser professor para serem administradores, mas fica o vazio do professor. São pessoas que querem ascender a uma outra aspiração dentro de um processo administrativo carreirista. Sei lá... e deixam um vazio [...]. E aí a própria reitoria não procura sanar isso, de providenciar a contratação de substitutos. Então essa expansão teve esse aspecto [...] (ENTREVISTADO 1).

Essa redução significativa no quadro efetivo do *campus* gera consequências drásticas para o seu funcionamento. Inclusive, a realização da pesquisa foi dificultada por essas questões. Muitos dos dados sobre servidores, necessários para as análises aqui empreendidas, foram adquiridos depois de muitas tentativas frustradas, pois não há, nos setores, pessoal suficiente para manter um levantamento atualizado, como denuncia o representante do sindicato:

Outro dia eu cheguei aqui no setor de RH e estive conversando com as servidoras [...], e elas disseram “professor, estamos sobrecarregadas, olhe o tanto de coisas que nós temos aqui e ainda temos que levar o trabalho para casa”. Eles estão tendo uma carga horária horrível, porque, o quê que aconteceu? A reitoria saiu, como não houve concurso pra reitoria... Veja bem, a reitoria tem dotação orçamentária própria, mas em contrapartida não faz concurso. O quê que a reitoria fez? Pegou os “melhores funcionários” (entre aspas porque aqui consideramos que aqui todos tenham o seu devido potencial), mas, segundo a visão do gestor, pegou os melhores funcionários dos *campi* e foi alocando na reitoria. Por outro lado, precarizou aquele trabalhador lá porque ele não colocou um substituto, não fez concurso (LÍDER SINDICAL).

Como afirmado anteriormente, o *campus* São Luís – Monte Castelo, por ser considerado um *campus* já estruturado, com uma trajetória sólida, sendo o mais antigo da instituição, não se encontra no foco da expansão. Porém, percebe-se que há

uma expansão nas vagas discentes oferecidas por esse *campus*, como se pode observar no quadro seguinte:

Figura 6 – Quadro: Evolução das matrículas do *campus* São Luís – Monte Castelo

Total de matrículas	2002	2013	VARIAÇÃO
CURSOS REGULARES	2246	2709	20,61%
CONVÊNIOS E PROGRAMAS DO GOVERNO FEDERAL	2251	3998	77,60%

FONTE: elaborado pela autora, com dados de (CEFET-MA, 2003) e do PDI 2014-2018

Essa expansão do número de vagas é intensamente criticada por alguns professores, que afirmam que é uma forma de expansão sem oferecer condições reais para o trabalho. Sobre os impactos desse aumento de vagas, alguns professores alertaram.

[...] por conta da expansão, a cada ano fica mais difícil trabalhar aqui, já que as salas são as mesmas, o espaço é o mesmo, e a cada ano aumenta a demanda de turmas (ENTREVISTADO 3).

A partir do momento que não há infraestrutura, não vejo razão para se oferecer curso. [...] Então, eu acho, no meu ponto de vista, que a oferta de curso está muito desenfreada (ENTREVISTADA 2).

Outra questão importante é a observação de onde se encontra a verdadeira expansão. O maior aumento do número de matrículas ocorre nos convênios e nos Programas do Governo Federal.

O governo quer números, eu não vejo que o governo tá querendo qualidade, no meu ponto de vista. Então, o governo tá botando vários programas, [...] Eu sou contra esses programas. [...] Eu não tô dizendo que não se deva ofertar condições pras pessoas carentes, não. É que tem que ser ofertado com responsabilidade, compromisso e não querer enganar a população [...] (ENTREVISTADA 2).

Atualmente, a oferta de matrículas do *campus* Monte Castelo é bastante variada, como pode ser observado no quadro seguinte.

Figura 7 – Quadro: Variedade de ofertas educacionais – 2014

CURSOS REGULARES	PROGRAMAS DO GOVERNO FEDERAL
TÉCNICO INTEGRADO	PRONATEC FIC
TÉCNICO CONCOMITANTE	PRONATEC CONCOMITANTE
TÉCNICO SUBSEQUENTE	MULHERES MIL FIC
FORMAÇÃO DE PROFESSORES LICENCIATURA	E-TEC SUBSEQUENTE
TECNOLOGIA	UAB LICENCIATURA
BACHARELADO	PRONERA INTEGRADO
MESTRADO	PRONERA ENSINO FUNDAMENTAL
	PARFOR LICENCIATURA

FONTE: elaborado pela autora, com dados do PDI 2014-2018

Também o quadro de profissionais do *campus* sofreu alteração nesse período. O que se pode observar é que o quadro de docentes também aumenta em relação ao ano de 2003, enquanto que o de técnicos-administrativos é reduzido.

Figura 8 – Quadro: Evolução do quadro de servidores do *campus* São Luís - Monte Castelo

Servidores	2003	2014	VARIAÇÃO
Docentes	233	317	36,05%
Técnicos administrativos	225	205	-8,88%
Terceirizados	Sem dados	125	-----

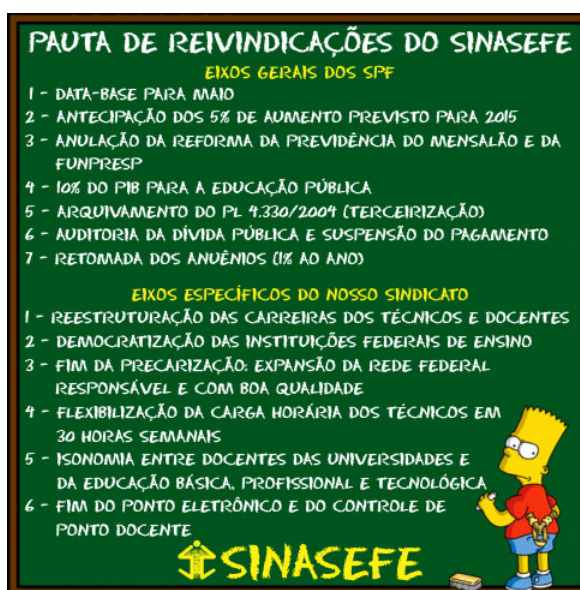
FONTE: elaborado pela autora, com dados de (CEFET-MA, 2003) e com dados do PDI 2014-2018

É alarmante a diminuição do número de técnicos administrativos do *campus*. Apesar de estar evidenciada a expansão do número de matrículas dentro do *campus*, o número de técnicos foi reduzido. Não se pode afirmar que os profissionais terceirizados estejam compensando essa redução, pois as funções terceirizadas no IFMA são preferencialmente voltadas para a área de serviços gerais e segurança. O número de profissionais terceirizados é significativo, contudo, não existiam dados sobre esse quantitativo no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2003, inviabilizando o comparativo. Também é importante ressaltar que os dados dessa tabela não estão excluindo os servidores que se encontram afastados ou em exercício em outra unidade o que implica afirmar que a discrepância entre o aumento do número de vagas em relação ao quadro de servidores é ainda maior.

O número de professores, por sua vez, teve um aumento de 36%, que é superior ao crescimento de matrículas regulares mas muito inferior à demanda criada pelos programas do governo federal. Mesmo tendo carga horária e remuneração independente aos professores, isso termina por sobrecarregá-los em todas as suas atividades.

Merecem destaque as significativas mudanças pelas quais a educação voltada para os trabalhadores está passando, evidenciada pela expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Ao contrário do discurso oficial de exaltação desse processo, apresentado pelas mudanças significativas nas ofertas de vagas, observa-se um também elevado grau de insatisfação dos seus servidores, em especial dos docentes, o que pode ser observado em vários documentos, como a pauta de reivindicações de uma greve iniciada em abril de 2014.

Figura 9 – Ilustração: Pauta de reivindicações do SINASEFE



FONTE: (SINASEFE, 2014)

Esse documento, dividido em eixos gerais dos servidores públicos federais e eixos específicos do sindicato¹⁵, pode ser facilmente encontrado no site da entidade e apresenta várias oposições ao discurso governamental. Uma exigência que

¹⁵ Essa dissertação não pretende detalhar a discussão sobre cada um dos eixos de reivindicação do sindicato. Contudo, as falas dos professores entrevistados evidenciam muitas dessas questões, confirmando esse quadro de insatisfação.

chama atenção é a de “Democratização das instituições federais de ensino”. Mesmo sendo evidente, o aumento do número de vagas não estaria sendo suficiente para que aconteça essa democratização, na opinião dos servidores. Algumas publicações oficiais também revelam uma preocupação com uma formação mais abrangente para os alunos da educação profissional, abrindo possibilidades e permitindo que esse estudante possa ter uma educação que o habilite a escolher a carreira que quiser, preocupando-se menos com a formação especificamente técnica e valorizando conhecimentos de outras áreas que podem contribuir para ampliar seus horizontes.

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal (PACHECO, 2010, P. 11).

No entanto, as recentes mudanças na instituição representaram uma perda significativa em áreas como o esporte e a arte, que já ocuparam posições de prestígio no passado, como relatam os professores dessas áreas.

[...]porque a escola técnica na época [...] tinha um diferencial que eram as bandas dela. Então ela já era conhecida e querida da comunidade de São Luís através de uma expressão artística que foi a música. [...] Era uma escola que era de formação técnica onde um dos carros-chefes era a música e não tinha formação de música. [...] Na escola técnica tinha ginásio, então a escola tinha como manter um contingente de estudantes para a banda musical e marcial. Já com o CEFET o tempo era mínimo, era só o curso técnico. Então isso vai enfraquecer, [...] até elas acabarem definitivamente (ENTREVISTADO 1).

[...] O CEFET era reconhecido pelas práticas esportivas em São Luís e no Maranhão todo. Essa nova geração de profissionais [os novos professores] eu creio que não tem essa identidade de defender uma bandeira, de pegar um professor que é especialista nisso, [...] a representação social da escola em termos de município e Maranhão tá indo mais pro lado dos muros, de ficar só dentro dela [...] (ENTREVISTADO 5).

No caso dos *campi* do interior, a contratação desses profissionais também é reduzida, dificultando esse aprofundamento. Cabe ressaltar que as atividades de educação física e educação artística são obrigatórias aos estudantes de ensino médio, conforme determina a LDB.

Às vezes contrata o professor mais pelo cumprimento da lei, não pelo entendimento do valor que a arte pode agregar. [...] Esses *campi* agora, [...] contratam um professor de arte e acabou, como se fosse uma polivalência e a polivalência sempre vai privilegiar uma área de domínio do professor. Ninguém é tão polivalente de forma a dominar todas as disciplinas, então tem sempre uma que é mais a inclinação do professor. [...] (ENTREVISTADO 1).

Essas questões dificultam a mudança da visão de uma educação de qualidade e que abra novos caminhos. Corre-se o risco de manter práticas de restringir o aprendizado apenas ao conhecimento técnico, oferecendo uma educação de menor qualidade para os trabalhadores.

Porque falar em artes visuais dentro de uma instituição de formação técnica já é complicado, existir dentro de uma instituição dessas já é difícil. [...] Tem muitos educadores que visualizam a formação técnica como um só caminho e o caminho prioritário. [...] Quer dizer, a pessoa não entraria aqui só pra ser um técnico, aprendendo fórmulas, aprendendo toda a técnica e toda a instrumentalização profissional, mas que ela pudesse ampliar sua visão para esse mundo mais cósmico, essa visão mais complexa, mais unicista e isso acontece através das artes (ENTREVISTADO 1).

Outra insatisfação em relação à expansão se refere à terceira reivindicação dos eixos específicos do sindicato, “fim da precarização: expansão da rede federal responsável e com boa qualidade”. Apesar de todos os professores entrevistados apresentarem críticas a determinados aspectos do processo de expansão, observa-se certa cautela em se opor à própria expansão.

É até difícil falar da expansão porque parece que, quando você fala da expansão, você torna-se um inimigo. Não é que eu seja contra a expansão até porque eu fui beneficiada porque ofertou trabalho pra gente, abriu mais possibilidade de trabalho, mas hoje com esse olhar que eu tenho, a forma como a expansão foi feita e está sendo feita sem muita responsabilidade (ENTREVISTADA 6).

Este item é interessante, pois revela que a oposição não é feita ao

processo de expansão, especificamente, mas à forma como ele vem sendo construído, com base na precarização. Na prática, revela-se um alerta em relação ao expandir de forma tão drástica sem oferecer as condições adequadas.

O sindicato é contra de como essa expansão é colocada. A maneira de como esse filho do trabalhador entra pra fazer um curso PRONATEC e sai pior do que quando entrou, sai pior no seguinte aspecto: você não sai pior no conhecimento, sai pior na perspectiva que você tem [...]. Quando eu saio desse curso, eu saio frustrado porque imaginava outra coisa (LÍDER SINDICAL).

Nesse contexto de aceleração da expansão, o trabalhador docente se vê diante de novas cobranças em relação à sua atuação dentro do IFMA. Essas exigências apresentam consonância com as demandas para este tipo de profissional, evidenciadas em vários estudos sobre o trabalho docente na atualidade, que serão explicitadas no próximo capítulo.

4 O TRABALHO DOS PROFESSORES NO IFMA E OS IMPACTOS SOBRE A SUA SAÚDE

Acredita-se que em tempos de reestruturação produtiva, o conjunto da classe trabalhadora tem muitos desafios a serem superados. Esse panorama requer uma profunda análise sobre a qualidade da educação que está sendo oferecida e as repercussões desse cotidiano na saúde dos trabalhadores que estão desenvolvendo as suas atividades na educação profissional. Diante dos múltiplos olhares possíveis sobre a relação entre saúde e trabalho, é necessário definir qual a visão adotada ao se analisar os impactos dessas mudanças sobre os trabalhadores docentes. Para esse trabalho, o referencial utilizado é o da Psicodinâmica do Trabalho, que, além de evidenciar a importância da relação entre saúde e trabalho, permite compreendê-lo como fonte de sofrimento e de prazer.

4.1 O trabalho docente diante das novas exigências

Existem muitas visões diferentes sobre o trabalho do professor. O docente ocupa diferentes posições de acordo com as variadas culturas e, ao longo do tempo, esse papel vai mudando. Ao confrontar as mudanças na visão sobre o professor, por exemplo, vemos que muitos profissionais se queixam da perda de um status, ou mesmo de autoridade.

Já foi-se o tempo em que o professor tinha palavra em sala de aula, você fala alguma coisa mas tem sempre alguém que vai contra aquilo que você falou, [...] Por exemplo, uma vez eu tive um problema com um aluno em sala de aula e a pedagoga falou, na frente do aluno, que isso era falta de autoridade minha [...] (ENTREVISTADA 7).

Dentro do mesmo estado e em uma mesma instituição, verificam-se diferenças no tratamento do professor, como afirmou um entrevistado com atuação em três *campi* diferentes.

A questão do respeito e consideração dos alunos. Por exemplo: Em Buriticupu todo aluno te trata como um professor, em Santa Inês eu já senti diferença. [...] No Monte Castelo eu creio que é mais dificultoso porque aqui o aluno assobia pra ti, ele não fala teu nome, ele nem sabe o teu nome[...] às vezes você tá dentro da sala [...] e ele chega pra ti, na maior cara de pau, perguntando se vai ter aula. Ou seja, você marcou horário, tá tudo agendado, você tá lá (é a coisa que mais me irrita) e o aluno te pergunta se vai ter aula [...] (ENTREVISTADO 5).

Um fato que chamou a atenção e que pode confirmar essa perda do valor social da profissão docente, foi o contato com jovens em fase de escolha profissional. A pesquisadora realiza, desde a sua entrada no IFMA, em 2009, um trabalho de facilitação de escolha profissional que vem revelando o pouco interesse dos estudantes em exercer essa profissão. Desde o início dessa atividade, nenhum estudante revelou interesse em se tornar professor, revelando falta de identificação com a carreira e as dificuldades inerentes à perda de autoridade crescente desse profissional nas turmas.

Um artigo intitulado “Por que a docência não atrai”, da revista Nova Escola (2014), apresenta consonância com essa situação. O texto foi baseado em pesquisas da Fundação Victor Civita (FVC) e da Fundação Carlos Chagas (FCC) sobre a atratividade da carreira docente e demonstra que, apesar do reconhecimento pela maior parte dos jovens sobre a importância desse profissional, a grande maioria não tem interesse em atuar como professor. Mesmo que 32% dos jovens tenham considerado essa escolha, somente 2% tem a profissão docente como objetivo. A opção por essa carreira, em detrimento de outras com maior prestígio social ou retorno financeiro, pode até causar estranhamento, como evidencia uma das professoras do IFMA.

Meus alunos que sabem [da formação em engenharia], perguntam porque eu estou dando aula se eu sou formada em engenharia e eu digo que talvez um dia eles entendam que a realização realmente é muito mais na docência (ENTREVISTADA 4).

A pesquisa descrita na revista revelou dois principais grupos de motivos para justificar a baixa atratividade da carreira: por um lado os fatores negativos estariam associados à baixa remuneração, de outro, à falta de identificação profissional ou pessoal.

Nas palavras dos jovens, essa é uma profissão que exige "vocação", "dom", "amor" - ou seja, as questões técnicas do trabalho estão extremamente desvalorizadas. "Um professor tem que ter o dom, tem que ser uma pessoa iluminada para poder ensinar", opina Ana*, de uma escola particular de Curitiba. Sua colega Roberta* concorda: "O essencial é ter vocação e muita paciência para lidar com as pessoas" (POR, 2014, p. 4).

O senso comum é responsável pela difusão dessa visão que, por diversas vezes, associa a docência ao sacerdócio, o que fragiliza as lutas dos trabalhadores docentes na busca por melhores condições de trabalho. Paira a ideia de que o trabalho docente seria de uma ordem diferente, vinculado, portanto, a uma vocação, uma paixão, e não estaria submetido às mesmas regulamentações do mundo do trabalho.

Existem diversas discussões sobre a submissão ou não do trabalho docente à lógica do capitalismo. Porém, para essa pesquisa, adota-se a visão de que o trabalho docente também está inscrito no âmbito do trabalho capitalista. Contudo, como afirmam Kuenzer e Caldas (2009), a forma de inserção será diferente, de acordo com o setor a que o professor vai se vincular. As autoras destacam três aspectos dessa submissão.

[...] 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 condições que caracterizam o capitalismo (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 23).

O professor de instituições privadas revela de forma mais nítida essa submissão pelo primeiro aspecto, porém o docente de instituições públicas também estaria submetido aos outros dois. Essa questão evidencia o risco que correm muitos professores que escolhem o serviço público acreditando que poderão fugir das “armadilhas” do capitalismo.

Aos professores, restaria a esperança de trabalhar nos espaços públicos, onde, em tese, a relação entre custos e benefícios seria regida por outra lógica – a do direito a um serviço público de

qualidade – e não pela realização da lógica da mercadoria. Mas nem isso é possível nos Estados de tipo neoliberal que, ao materializar a lógica das políticas mínimas, por um lado, empurram parte de suas responsabilidades para o setor privado, na perspectiva do público não-estatal, e, portanto, reduzem a política de direitos e ações de filantropia. Essa mesma lógica submete a prestação do serviço público a precarização e ao compartilhamento com a prestação dos serviços privados, o que leva as instituições públicas a serem regidas pelas leis do mercado (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 23).

Tendo em vista a diversidade do tema, as pesquisas voltadas sobre o trabalho do professor no Brasil vêm sofrendo alterações, de acordo com o contexto histórico. Vários pesquisadores vêm se debruçando sobre aspectos variados dessa questão. No Brasil, os estudos que indicam uma maior preocupação com esse objeto vão surgindo a partir da década de 70. De acordo com Mancebo (2007), essas pesquisas inicialmente possuíam uma orientação marxista, com temas sobre a natureza do trabalho docente, sua organização e a gestão da escola. No entanto, no fim dos anos 80, a linha de reflexão foi sendo alterada para “[...] estudos que focam suas análises mais nos aspectos culturais, raciais ou étnicos, relações de gênero e nas questões da subjetividade” (OLIVEIRA, 2003, p. 15).

De acordo com Mancebo (2007, p. 468), a mudança de foco dada a esses estudos foi determinada por dois aspectos centrais:

Primeiro, as reformas educacionais que se iniciam nos anos de 1980 [...] e, em segundo lugar, a afluência de pesquisas pós-modernas e multiculturalistas na educação, muitas de caráter etnográfico, que davam mais destaque ao cotidiano da escola e aos sujeitos envolvidos no processo educacional do que ao contexto no qual seu trabalho tem curso.

Esses temas evidenciam não só a situação do trabalhador docente, mas um movimento gerado, muitas vezes, nas reformas, na América Latina e no Brasil, com base na racionalização do gasto público e redefinição das modalidades de intervenção do Estado.

A emergência de novos modelos de regulação da vida social tem resultado em desregulação do mercado de trabalho, maior flexibilização das relações de emprego, perda da estabilidade em alguns setores, bem como terceirização e precarização das condições de trabalho. Ou seja, para a maioria da população, esses novos processos de regulação têm representado a perda da

estabilidade, da seguridade e, principalmente, da expectativa de futuro (OLIVEIRA, 2005, p. 756).

O mundo do trabalho passou por várias mudanças significativas, repercutindo não só no trabalho docente, mas também nas exigências feitas à educação, como um maior atendimento às necessidades do mercado em expansão. Foram realizadas diversas reformas educacionais para acompanhar essas novas exigências, acarretando, muitas vezes, a ressignificação do trabalho do professor.

O trabalho docente vê-se duplamente atingido pelas novas ordenações assumidas pelos estados e as decorrentes políticas implementadas para a educação: por um lado, o produto do seu trabalho – formação de “força de trabalho competente” e, no caso da educação superior, produção de “tecnologia e conhecimento científico” - é profundamente afetado (MANCEBO, 2007, p. 469).

Nas pesquisas recentes sobre trabalho docente, Mancebo (2007) identifica cinco temas mais recorrentes: a precarização do trabalho docente, a intensificação do regime de trabalho, a flexibilização do trabalho, a descentralização gerencial e a multiplicidade de sistemas avaliativos.

Em um artigo sobre as representações do trabalho docente na produção científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, as autoras DeAvila, Ribeiro e Leda (2010) agruparam os artigos em quatro subtemas: práticas e funções docentes; produção capitalista e trabalho docente; reformas educacionais, políticas públicas e trabalho docente; e sindicatos e organizações docentes. No entanto, as autoras alertam, também, sobre a escassez de pesquisas em um aspecto extremamente importante:

[...] os efeitos psicossociais desencadeados, isto é, o enfraquecimento dos coletivos, a valorização do individualismo, o sofrimento impingido aos docentes frente às transformações no mundo do trabalho e, em especial, investigar o que leva esses trabalhadores a se manterem na profissão, mesmo diante de um cenário tão adverso (DEAVILA; RIBEIRO; LEDA, 2010, p.12).

O trabalhador docente se vê duplamente enredado nos reflexos das relações de mercado. Como trabalhador, sofre os efeitos das políticas econômicas, em um processo de precarização das suas condições de trabalho, assim como com a sensação de insegurança que a flexibilidade impõe. E, como educador, é pressionado

a inculcar em seus alunos os valores do capitalismo, para promover a inserção na sociedade.

As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema (HYPOLITO et al, 2009, p. 102).

Nesse contexto perverso, os professores devem estimular os valores do capitalismo: a competição, o individualismo e o empreendedorismo, por meio de discursos que, antagonicamente, estimulam o trabalho em equipe, o respeito e a colaboração entre os pares.

Para os próprios professores, a questão da inclusão no mercado também possui o complicador da formação. As instituições de ensino estão cada vez mais exigentes em relação às experiências anteriores, para diminuir o gasto com a capacitação desses profissionais. Muitas vezes, o docente se vê forçado a arcar sozinho com a sua formação, investindo em cursos e pós-graduações, para, só então, conseguir uma vaga. Essa qualificação é permitida, muitas vezes, a partir do custeio por familiares ou por meio da concessão de bolsas de auxílio ao aluno. No entanto, não existem bolsas em número suficiente para atender à grande demanda. Esse o caso das universidades e institutos federais, que exigem doutorado para a admissão de novos professores (art. 8, Lei 12.862/2013).

Esse contexto de insegurança e de poucos investimentos na qualificação dos docentes provocou no Brasil, com a ampliação do quadro de servidores do governo federal, uma corrida para o serviço público, impulsionada pela conquista de uma suposta estabilidade. No entanto, como alertam Ribeiro e Mancebo:

O candidato ao serviço público, quando prioriza a busca de segurança e qualidade de vida, pode na realidade estar mais interessado em se esquivar do clima tenso e inseguro da iniciativa privada, do que em fazer uma carreira aliada à realização profissional no setor público (2009, p. 8).

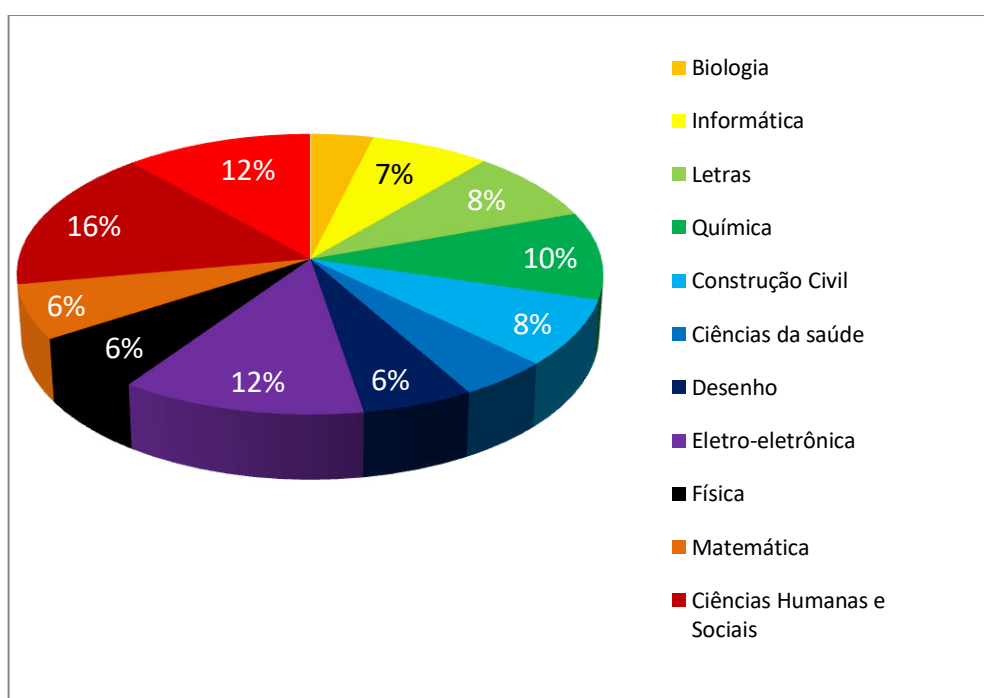
4.2 Os professores do *campus* São Luís - Monte Castelo

4.2.1 A diversidade do IFMA

As diversas transformações pelas quais o IFMA vem passando ao longo de sua história contribuíram para a construção de um quadro docente nada homogêneo em seu *campus* mais antigo: o *campus* São Luís – Monte Castelo. Professores com décadas de história na instituição juntam-se a recém-formados nos departamentos; professores com titulações variadas; assim como provenientes de áreas diversas, como os professores da área técnica e os das áreas de ciências humanas. Professores que realizam diversas atividades na instituição, ou outros que se dedicam prioritariamente à pesquisa ou à sala de aula.

Um aspecto interessante dessa variedade diz respeito ao número elevado de departamentos acadêmicos, tanto de áreas técnicas (os departamentos que oferecem cursos), como de áreas que servem para a formação mais geral, como departamentos de Letras ou o de Ciências Humanas e Sociais (que oferecem disciplinas para os cursos dos outros departamentos), como evidencia o gráfico seguinte.

Figura 10 – Gráfico: Distribuição dos professores efetivos do *campus* São Luís – Monte Castelo por departamento acadêmico



FONTE: Elaborado pela autora, com dados do PDI 2014-2018

O tempo na instituição, na opinião de alguns dos professores entrevistados, também influencia no perfil desses profissionais. No entanto, a realidade não é a mesma em todos os departamentos. De acordo com a realidade vivenciada, alguns professores relatam que os profissionais mais novos vêm com mais disposição para as atividades variadas que o IFMA realiza, em oposição a professores mais antigos que têm uma visão “ultrapassada” da docência ou que já não apresentam tanta energia.

[...] no meu departamento, por exemplo, os professores de antigamente não se preocupam tanto com pesquisa, ainda não despertaram pra isso, não se preocupam com a questão da extensão, o discurso é: “Estou aqui, sou professor, meu trabalho é dar aula” e isso eu não acho legal (ENTREVISTADA 7).

E aí eu vejo que os professores quando eles vêm [removidos do interior], eu percebo neles um perfil de cooperação maior até de pegar uma carga horária muito grande e não ficar reclamando, [...] Eles têm essa disposição e disponibilidade pra fazer outras atividades do que meramente cumprir a parte do trabalho que é dar aula (ENTREVISTADA 4).

Contraditoriamente, encontramos professores mais novos que relatam essas diferenças, exaltando os mais antigos.

[...] quando eles se aposentarem infelizmente eu acho que vai uma parte dos profissionais que eram apaixonados por uma coisa, [...] e esses profissionais “mais antigos” defendiam a bandeira da escola, eles tinham e têm identificação com a escola, e os profissionais que estão chegando eu creio que perderam isso [...] eu creio que o instituto, particularmente, vai perder muito em termos de representação fora dos muros da escola [...](ENTREVISTADO 5).

No quadro de servidores (docentes e técnicos administrativos) do *campus* São Luís – Monte Castelo também é significativa a presença de ex-alunos da instituição. Essa realidade se refere tanto a ex-alunos dos cursos superiores como aqueles que cursaram o nível médio, ou técnico na instituição. Apesar dessa pesquisa não ter coletado dados que quantifiquem esse fato, o contato com esse quadro evidencia que a maior parte dos servidores que estudaram na instituição são os mais antigos, tendo sido admitidos antes do processo de expansão, e existe uma noção difundida dentro do *campus* de que esses servidores possuem um maior

envolvimento, como relata o gestor entrevistado:

[...]Então, eram pessoas que se viam em casa, na sua casa, foram alunos, se tornaram professores e faziam a defesa da instituição como sendo a “minha casa”. Os novos que maior parte das vezes não estudaram lá, a grande maioria não estudou lá, então, eles não vinham providos desse mesmo sentimento de amor e paixão pela sua escola, e aí pode se notar um pouco mais de, eu não diria de descaso, mas, aquele sentimento de filho da casa não é igual aos mais velhos. Isto não quer dizer que eles não sejam até melhores que os mais velhos, acho que é bom registrar isso, esse sentimento de pertencimento dos antigos era bem mais visível do que dos novos, eu ligo isso ao fato de que os antigos eram ex-alunos (GESTOR).

Entre os professores entrevistados, três foram alunos da escola, sendo que apenas uma foi contratada após a expansão. Contraditoriamente, nesse grupo, a professora que revela menos envolvimento com a instituição foi admitida antes da expansão. Entretanto, diante do relato da professora, outros fatores foram responsáveis pela queda no seu envolvimento, tendo em vista o seu relato de uma situação de assédio moral.

Dentre essas diferenças que caracterizam o quadro docente do *campus* Monte Castelo, um aspecto que merece atenção é a existência, dentro da mesma estrutura, de duas carreiras diferenciadas: a do Magistério do Ensino Superior e a do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)¹⁶. De acordo com o líder sindical entrevistado, essa divisão não existe nos novos *campi* da rede, em que os docentes já foram admitidos dentro da carreira unificada, a EBTT.

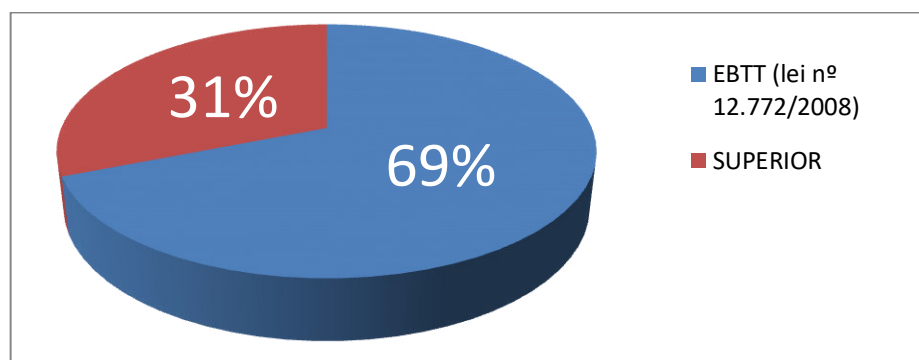
[...] nós somos, e podemos até dizer que é uma inerência nossa, o único instituto que tem um contingente tão grande de professores de ensino do terceiro grau, que hoje nós somos 93, quando no passado nós já tivemos 106 professores do terceiro grau, com o restante da classe que é o professor EBTT, que o professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Hoje não se tem uma política governamental com relação ao professor do ensino superior que trabalha nos Institutos Federais. Porque é uma realidade, nós temos os professores que trabalham nas universidades, mas, o professor de terceiro grau que trabalha nos

¹⁶ Essa carreira foi criada pela lei 12.772/2008 em substituição à carreira do Magistério do Ensino Básico Federal, possibilitando aos docentes a atuação em vários níveis de ensino. Como os professores da carreira do Magistério do Ensino Básico Federal, admitidos na instituição até a publicação da lei em 2008, migraram para a carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, nos gráficos dessa pesquisa não faremos distinção entre as duas carreiras.

institutos, você não tem uma política pra esses profissionais. Até o cargo dele hoje é extinto a vagar. Como conviver com profissionais dentro de uma instituição que o cargo dele é extinto a vagar? (LÍDER SINDICAL).

É importante ressaltar que o fato de os cargos do Magistério do Ensino Superior do IFMA serem “extintos a vagar” se refere à mudança promovida pela criação da carreira EBTT. Essa carreira, ao possibilitar a contratação de professores que possam atuar em diversos níveis de ensino, tem sido priorizada na criação de novos códigos de vaga para os Institutos Federais. No caso do IFMA, desde o ano de 2010 não foram mais admitidos professores da Carreira do Magistério do Ensino Superior. No entanto, no *campus* São Luís – Monte Castelo o número de docentes dessa carreira é significativo, como se pode observar no gráfico.

Figura 11 – Gráfico: Professores do *Campus* São Luís – Monte Castelo por carreira



FONTE: elaborado pela autora (BRASIL, CGU, 2014)

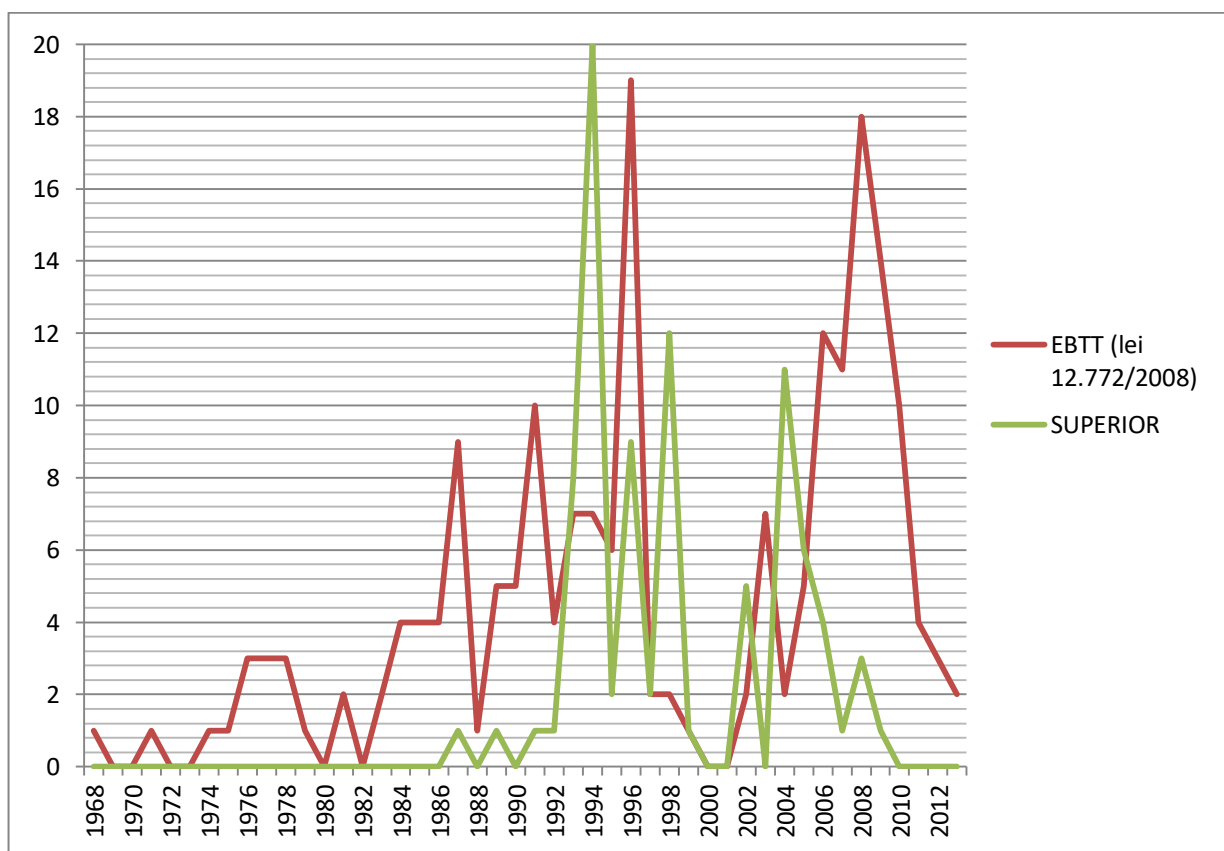
Apesar de representarem duas carreiras distintas dentro da estrutura, as duas são regidas pela mesma lei (BRASIL, 2008b). Sobre essa legislação, um líder sindical explicou a situação desses docentes.

[...] a lei diz que o professor do ensino superior pode migrar para os institutos sem os institutos perderem o que se chama de código de vaga, mas, esse professor também pode migrar pras universidades. Mas quando ele migra pras universidades, o instituto perde o código de vaga, quando ele perde esse código, significa dizer que os departamentos perdem aquele professor porque perdem a vaga. Mas só que o governo federal, especialmente o Ministério da Educação não perde, porque essa vaga fica com a universidade.. Mas o instituto sim, ele perde. Então, o que que acontece.. Qual o departamento que vai liberar um professor?[...] O professor pode ser liberado mas é uma

exclusividade do departamento. O gestor deixa que o professor seja liberado, a cargo dos departamentos.. Qual departamento vai votar se em troca não tem um professor que venha ocupar essa vaga? Então, os departamentos não liberam.. Isso cria uma discussão entre o professor que quer sair e o departamento dos outros professores, principalmente os EBTT. [...] nós temos mais professores do ensino superior que querem sair, querem ser transferidos, que professores que desejam ficar nos institutos. [...] (LÍDER SINDICAL).

É importante perceber como se estruturou esse quadro docente diverso e o motivo do *campus* Monte Castelo ser o que possui o maior numero de professores da carreira do Magistério do Ensino Superior. Como evidencia-se no gráfico seguinte, a maior parte dos professores de nível superior que se encontra em exercício nesse *campus* foi contratada na década de 90 do século passado, com a criação dos cursos superiores, possibilitada pela mudança de Escola Técnica para CEFET.

Figura 12 – Gráfico: Professores em exercício do *Campus* São Luís – Monte Castelo por ano de entrada.



FONTE: elaborado pela autora, com dados de (BRASIL, CGU, 2014)

Esse momento foi responsável pela criação de uma nova identidade para a instituição, que passou a oferecer também cursos superiores. Essa perspectiva de atuação no nível superior foi considerada atraente para alguns docentes, como aconteceu com uma das professoras entrevistadas.

Eu escolhi entrar no IFMA porque eu sempre idealizei, depois que eu fiz o curso de Letras, trabalhar em uma instituição de ensino superior. Onde eu estava trabalhando, uma escola de primeiro e segundo grau em outro local, eu tinha que pegar meio de transporte muito complicado e teve um tempo em que eu disse : eu não quero passar a minha aposentadoria aqui. Eu não almejava o IFMA, na verdade, eu almejava uma instituição de ensino superior (poderia ser outra faculdade) e aí veio o concurso do IFMA, então, eu achei que ia unir o útil ao agradável [...] (ENTREVISTADA 4).

Apesar do crescimento dos obstáculos para os professores dessa carreira a partir da lei 12.772/2008, o que se observa é que, desde a admissão, anterior à lei, esses docentes se veem divididos entre o ensino técnico e o superior, pois muitos deles foram convocados a atuar nas duas áreas. Das duas professoras de nível superior entrevistadas para essa pesquisa, uma atua exclusivamente nesse nível, como revelado nas atividades em que está envolvida atualmente.

[...] Estou envolvida com projetos de iniciação científica e de inovação tecnológica, e com aulas de graduação (ENTREVISTADA 2).

A outra professora atua nos diversos níveis. Mesmo tendo sido admitida na carreira do Magistério do Ensino Superior, iniciou sua atuação no IFMA com uma turma de nível técnico.

[...]Primeiro semestre de 2008 eu peguei só técnico [...]. Aí, em 2009, eu dei dois cursos de férias para o superior, isso me deixou até mais segura. [...] Desde então eu passei a pegar um pouquinho mais de turmas, ficou uma coisa assim mais equilibrada. [...] Obviamente são dois públicos muito diferentes, mas não é um estorvo pra mim pegar uma turma de técnico, eu acho que eu trato da mesma forma em termos de trabalho, embora eu saiba que eu tenha que dar tratamentos diferentes (ENTREVISTADA 4).

O que se percebe nessa situação é que para os oriundos dessa carreira, a atuação em outros níveis ainda é passível de anuência do professor, tendo, inclusive,

diversos professores que se recusam a essa atuação polivalente. Contudo, dos professores da nova carreira unificada, a EBTT, é exigida a atuação em todos os níveis, de acordo com a demanda dos seus departamentos.

Algumas resistências podem ser evidenciadas, como um dos pontos da pauta de reivindicações de um sindicato que representa a categoria em que exigem “Isonomia entre os docentes das universidades e da educação básica, técnica e tecnológica”. Essa reivindicação gera um questionamento importante em relação à equiparação dos Institutos às Universidades Federais. De acordo com o gestor entrevistado,

[...] essa palavra “universidade” é muito atraente inclusive nos professores, eles gostam de dizer que são professores universitários. Às vezes eles não gostam de dizer que são professores, mas se incluir o “universitário” ele já gosta. Então, essa coisa da inclusão do termo universitário, da instituição de ensino superior fez com que a avaliação se tornasse outra (GESTOR).

Nem sempre essa situação se confirma, pois existem professores que se identificam com um trabalho que vem sendo realizado há muitos anos, de dedicação ao ensino médio.

E quando eu fiz um concurso para a universidade, passei nesse concurso, mas não quis assumir a universidade. Eu optei por ficar no CEFET na época porque era onde o desafio talvez era mais interessante, [...]. Porque era um público, uma geração ainda em formação e que a gente pode contribuir dentro de uma instituição de formação profissional. Então, a opção de permanecer no CEFET e não ir para a universidade, foi também por isso, por essa clientela, por esse aspecto que a gente já tinha toda uma história dentro do ensino profissionalizante e eu acreditava que eu podia dar uma contribuição mais eficaz, mais definida [...] (ENTREVISTADO 1).

Em oposição a essa visão, cabe ressaltar que, apesar da lei 11.892/08 equiparar os institutos federais às universidades federais, a carreira dos docentes não foi equiparada, gerando insatisfação para esses professores. Ao ingressar na carreira de magistério da educação profissional técnica e tecnológica, o docente pode atuar em diferentes níveis de ensino, como a educação básica, o nível superior, a pós-graduação, além de existir a demanda para lecionar em cursos de capacitação do Governo Federal ou até mesmo na Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), sendo exigido do profissional diferentes domínios de metodologias e linguagens. No caso

específico do PROEJA, as dificuldades podem ser maiores.

A composição heterogênea do alunado do PROEJA demanda redobrado empenho dos professores para construir metodologias, recursos didáticos apropriados e formas inovadoras de ensinar e avaliar para que não reforcem, também no espaço do EJA, as experiências vividas pelos alunos de múltiplas exclusões (SHIROMA, LIMA FILHO, 2014, p. 733)

A entrada, no IFMA, de um alunado cada vez mais heterogêneo tem exigido uma energia enorme dos profissionais responsáveis por essas turmas, exigindo, também, a criação de novas estratégias e metodologias que não são de domínio dos docentes da Educação Profissional, diante das especificidades de sua formação.

4.2.2 A formação do professor de Educação Profissional

A formação do professor de Educação Profissional apresenta algumas peculiaridades. De acordo com Souza (2013, p. 224),

Em geral, os professores das escolas técnicas possuem uma formação em campos de conhecimento não direcionados para a docência (engenharia, arquitetura, administração). Até os anos 1970, eram técnicos oriundos do setor industrial; atualmente, para permanecer no trabalho docente, a maioria realiza estudos de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado). No anos 1980 e 1990, a docência era um abrigo contra o desemprego provocado pela reestruturação das atividades produtivas. Hoje, apesar da recuperação dos postos de trabalho no campo das engenharias e das tecnologias, esses profissionais exercem a docência a pretexto de que ela os qualifica para o exercício da profissão (de engenheiro, tecnólogo etc).

Essa questão pode ser evidenciada na presente pesquisa. Dos sete professores entrevistados, duas têm curso de bacharelado e cinco possuem licenciatura. Dentre esses cinco, três possuem também outra formação. Essa realidade também é evidenciada por alguns dos professores entrevistados, que se identificam com outras profissões, mesmo tendo a atuação docente.

Eu, sinceramente, fui para docência não porque eu queria ser professora.[...] Eu fui porque naquele momento era o melhor pra mim, mas, não que eu já pensei em ser professora [...](ENTREVISTADA 2).

No começo eu queria ser só artista plástico[...] ser professor implica numa constante atualização. Ser professor nos remete a determinados receios, porque você é avaliado no dia a dia, constantemente, o teu conhecimento o teu comportamento, enfim, tudo. E a atualização tecnológica, a atualização de conhecimento. E eu comecei a ver que essa atualização desse conhecimento fazia bem para o artista também [...] (ENTREVISTADO 1).

Entre os professores que participaram desta pesquisa, apenas dois relataram que essa foi a sua primeira opção. Esses exemplos inviabilizam uma visão universal da docência como um dom ou uma vocação. Na realidade, para muitos dos professores, essa não foi a primeira escolha ou nem mesmo ocupa um lugar secundário em sua atuação profissional, servindo como um complemento de outra atividade tida como principal.

Então, eu sempre estava querendo fazer alguma coisa na minha área e ao mesmo tempo tinha aquela cobrança interna de que eu sou formada em engenharia, eu sou engenheira, não sou professora. Mas, eu tô dando aula pra futuros engenheiros, então, quem tem que dar aula são engenheiros né? [...] (ENTREVISTADA 2).

Esse relato está em consonância com a visão que tem se propagado a partir da valorização das competências na formação. O saber-fazer está ocupando um papel importante na formação de novos trabalhadores e um professor com uma experiência, de atuação na área, pode ter mais facilidade em conciliar a teoria e a prática, facilitando o entendimento dos alunos. Porém, isso representa uma desvalorização da própria prática pedagógica e dos outros aspectos do desenvolvimento da competência profissional: o saber-ser e o saber-conviver. Essa característica pode acarretar dificuldades para o exercício profissional.

Os profissionais do mercado que migram para a docência, não só como opção, mas como complementação de realização pessoal ou como forma de extensão de sua função autônoma, não têm encontrado uma formação didática específica no seu curso regular de formação, necessitando de complementação no local de trabalho ou em programas destinados especificamente a esse fim, realizados pelas diversas instituições educacionais (GOMES; MARINS, 2004, p. 119).

As consequências de uma formação insuficiente para a atuação na docência pode gerar situações constrangedoras para os professores.

[...] por ter feito um curso de bacharelado, nós temos uma formação para ser engenheiros, não professores. Então, uma das grandes dificuldades que eu tive no início, que inclusive fui chamada algumas vezes pelas pedagogas, devido a minha forma de agir em sala de aula com os adolescentes. A minha atitude era bem rígida com eles porque a minha formação é pra ser engenheira, não professora, entendeu? [...] Com o tempo a gente vai moldando, vai vendo algumas coisas que são específicas pra quem tá na carreira de docente (ENTREVISTADA 2).

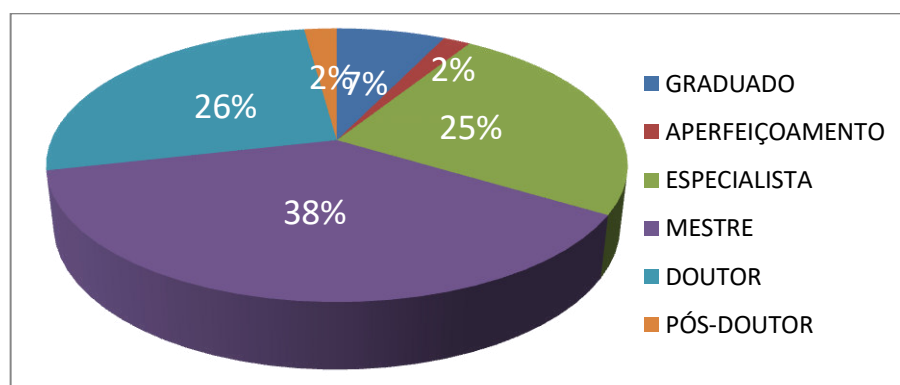
Em relação ao processo de expansão, pode-se ver uma caracterização relevante em relação à formação dos novos admitidos,

[...] nós, como éramos uma instituição de ensino superior, digamos que o mandamento dessas instituições de ensino superior Brasil afora é que se abra concurso sempre para pessoas que já tenham mestrado e doutorado[...]. Verificando a nossa realidade e sabendo que o Maranhão era muito fraco em curso de pós graduação, decidi que o nosso concurso era aberto também para graduados.. Fui bastante criticado por isso porque eu estava “diminuindo” a instituição perante as outras, visto que, frente a CAPES e outras frentes de pesquisa, professores graduados não contavam pontos para instituição. Mas, eu vi por outro lado. Eu vi a oportunidade de incluir maranhenses no projeto e esses mesmos adiante seriam pós graduados [...] (GESTOR).

Essa é uma visão interessante, tanto de valorização dos trabalhadores da região, quanto em termos de responsabilização sobre a qualificação dos profissionais. Em geral, os professores se responsabilizam pela própria qualificação, inclusive para conseguir melhores oportunidades. Essa prática possibilita que eles cresçam na carreira, com o apoio da instituição. No entanto, apesar de demonstrar uma preocupação em dar oportunidades de emprego para os professores do estado, na prática, como os concursos pontuam os candidatos por titulação, ainda são admitidos mais professores com titulação alta, principalmente nos departamentos técnicos.

Não foram encontradas informações mais antigas sobre a titulação dos professores que permitissem realizar um comparativo com a situação atual. No entanto, o gráfico abaixo revela a realidade de titulação dos professores atualmente.

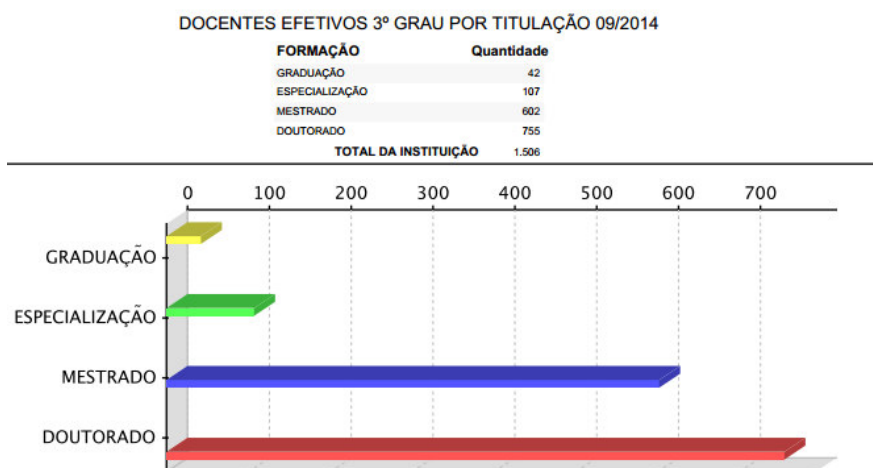
Figura 13 – Gráfico: Professores efetivos do *campus* São Luís – Monte Castelo por titulação



FONTE: Elaborado pela autora, com dados do PDI 2014-2018

Tendo em vista o que foi relatado pelo gestor sobre o status de universidade e das exigências de órgãos como a CAPES, observa-se que o quadro docente do *campus* São Luís – Monte Castelo está em defasagem em relação à outra instituição de ensino superior federal do estado. O quadro de docentes da Universidade Federal do Maranhão apresenta a seguinte titulação:

Figura 14 – Gráfico: Docentes efetivos do ensino superior da UFMA por titulação¹⁷



FONTE: (UFMA, 2014).

¹⁷ Para facilitar a comparação, foi feita a passagem dos números de professores por titulação no quadro de docentes da UFMA para o cálculo do percentual. Dessa forma, o quadro docente da UFMA está caracterizado por 2,78% de graduados, 7,1% de especialistas, 39,97% de mestres e 50,13% de doutores. Outra diferença em relação ao gráfico com dados dos professores do IFMA é que essa pesquisa não apresenta os dados de professores com pós-doutorado ou de professores apenas com curso de aperfeiçoamento.

Observa-se que a grande maioria dos professores da UFMA possui doutorado (50,13%), enquanto que no IFMA esse percentual, somado ao de pós-doutores, representa apenas 28% do quadro de docentes. Esse trabalho não procura realizar um comparativo entre essas duas instituições com trajetórias tão distintas no ensino superior. Entretanto, pode-se questionar os próprios critérios de avaliação dessas instituições, submetidas às mesmas exigências, mas apresentando características tão diversas. E propõe a reflexão sobre como esses professores estão lidando com exigências de qualificação tão altas.

Muitos professores estão em busca de qualificação dentro de suas carreiras. Essa necessidade diz respeito a uma melhoria salarial, por meio das gratificações por titulação, mas também como forma de melhorar a sua prática como docentes. No entanto, esbarram continuamente nas dificuldades desse processo, como as de afastamento para pós-graduação. Os obstáculos são tantos e os processos demoram tanto que alguns professores optam por não solicitar a liberação, tendo que realizar suas pesquisas, sem diminuição de sua carga horária. O Entrevistado 1, por exemplo, está realizando um doutorado modular em outro país, cursando os módulos nos períodos de férias. Indagado se havia solicitado o afastamento, respondeu:

Não, não, porque é nas férias, mas me arrependi. A gente tem que pedir, porque tu não consegue produzir nada! (ENTREVISTADO 1).

Outra professora, que está usufruindo da liberação parcial (20 horas) alerta:

[...] apesar da gente ter redução de carga horária, você não tem redução de trabalho [...]Chega um ponto que tem dias que eu me sinto realmente cansada de vir pra cá pro instituto (ENTREVISTADA 7).

No que diz respeito à qualidade da educação ofertada nos institutos, não é só a qualificação dos professores que pode dar essa garantia.

No nosso departamento, nós temos em torno de 19 professores que dentre eles 16 ou 15 são doutores, ou seja, mais de 80%, e porque que não funciona? Porque a escola não funciona só com

qualificação (LÍDER SINDICAL).

O foco dado à qualificação do professor deve ser analisado com cuidado, pois essas políticas podem estar associadas à responsabilização desses profissionais pelos problemas na educação, gerando sobrecarga de trabalho, como será comentado a seguir.

4.2.3 As formas de intensificação e precarização do trabalho docente

As mudanças pelas quais o IFMA vem passando em sua história, assim como o processo de expansão, repercutem de forma significativa na vida de seus servidores. Porém, nem todos enxergam as alterações da mesma forma. O gestor entrevistado percebe que a expansão trouxe melhorias para os docentes.

[...]A carga horária desses professores também ficou reduzida porque com o aumento de número de professores também foi melhor distribuída a carga horária e eles passaram a trabalhar menos, os técnicos administrativos, como admitimos mais, também tiveram o trabalho dividido, digamos assim, ficou mais folgado. Acho que no ponto de vista dessas condições de trabalho as coisas avançaram[...] (GESTOR).

A visão desse gestor não é compartilhada pelos professores que reclamam das diversas dificuldades em realizar suas atividades de sala de aula e de pesquisa sem a estrutura adequada. Uma das professoras revela qual o maior desafio para o seu trabalho.

Hoje, com a estrutura do instituto, [o maior desafio] é trabalhar sem recurso. Às vezes falam de alguma coisa que você quer, por exemplo, fazer uma atividade melhor, um laboratório melhor e não tem recursos. Você quer dar o melhor pro aluno mas você não tem como [...] (ENTREVISTADA 7).

A questão do espaço físico insuficiente é recorrente na fala dos professores. Os de departamentos técnicos, muitas vezes, dividem o espaço do seu laboratório com dois ou mais colegas, dificultando a realização de suas pesquisas.

[...] Nós estamos há dois anos solicitando dois ou três laboratórios de física e até hoje os nossos alunos estão saindo daqui sem ter uma aula de laboratório.. Por isso que o instituto hoje não funciona. Hoje nós estamos sendo convencidos que é melhor não se fazer

projetos porque não há espaço físico para colocar. [...] Nós temos um prédio que já dura sete anos aqui no fundo, que no período da greve nós fizemos o aniversário dos sete anos, compramos um bolo, cantamos parabéns [...] (LÍDER SINDICAL).

No entanto, para os professores de departamentos sem curso, como os departamentos de Ciências Humanas e Sociais e o de Letras, essas dificuldades são maiores e interferem na realização de várias atividades que vão além da sala de aula.

Primeiro porque eu não tenho espaço físico pra estudo e pesquisa, até me encontrava com uma aluna em determinados momentos numa sala de aula, no departamento rodeada de colegas, então pra mim foi muito desgastante fazer pesquisa ano passado e esse semestre eu decidi não fazer (ENTREVISTADA 6)

Os professores desses departamentos não possuem salas específicas para pesquisa ou projetos acadêmicos. O espaço reservado para eles é o espaço do próprio departamento, que geralmente possui uma sala de professores com computadores para que eles também lancem suas notas. No entanto, esses espaços não são proporcionais à quantidade de docentes desses departamentos, dificultando ainda mais as atividades. Não é raro encontrar professores dessas áreas se reunindo em um banco do pátio, ou em uma mesa da biblioteca em meio a alunos realizando atividades diversas, dificultando a concentração de todos.

Há grande preocupação com o espaço físico existente. O prédio em que funciona o *campus* São Luís – Monte Castelo é muito antigo e apresenta problemas estruturais de difícil solução.

Essa chuva que vai cair agora, você pode 10 minutos depois percorrer as dependências desse instituto e são raros os departamentos que não têm goteira. [...]. Você chega e tem lousas na sala de R\$26.000, mas no fundo dessa lousa você vê uma janela que tá com o vidro quebrado ou não tem vidro e tá lá o papelão. É como se você vivesse numa choupana e na casa você tivesse internet, televisão de 3, 4, 5 dimensões, tudo do bom e do melhor, mas, no entanto a casa tá caindo [...] (LÍDER SINDICAL).

Outra questão que põe em evidência as condições de trabalho no IFMA é da intensificação do trabalho do professor, ou seja, o aumento das atividades em um mesmo espaço de tempo. De acordo com Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p. 105), a intensificação do trabalho docente é um processo que:

1. conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;
2. implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;
4. conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de gerência são incrementadas;
5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;
6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);
7. frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo.

No IFMA, pode-se evidenciar a intensificação no relato de alguns dos professores entrevistados, contudo, ela assume formas diferenciadas de acordo com o *campus*, ou mesmo com a área de atuação do professor. Nos *campi* do interior, é comum a contratação de apenas um professor por área, o que pode implicar em uma sobrecarga para esse docente. Isso é ainda mais frequente para os professores responsáveis pelas disciplinas do currículo do nível médio, como educação física. Nesse caso, a remoção para um *campus* maior pode representar um alívio nessa sobrecarga, pela possibilidade de divisão da carga horária com outros docentes. É elucidativo o relato de um professor que atuou em dois *campi* do interior e, atualmente, está na capital:

Então o número de turmas em Buriticupu era de 8 a 10, em Santa Inês de 12 a 14 e aqui a média é 6 a 8 por semestre [...] Em Santa Inês complicou muito mais porque lá extrapolava carga horária semanal e aí uma das soluções, [...] foi juntar turmas pra poder ministrar aula. Então, você juntava duas turmas de primeiro ano ou

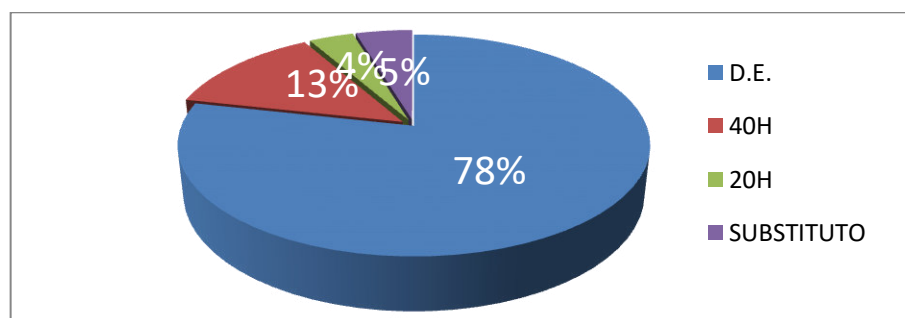
então chegou a ter divisão por sexo[...] mesmo misturando turmas. E, aqui no Monte Castelo, já deu um alívio porque tem um grupo maior de professores (ENTREVISTADO 5).

No que se refere ao trabalho docente, no entanto, muitas vezes, observa-se uma postura de adesão voluntária ao processo de intensificação do trabalho. Os professores contribuiriam para um processo de autointensificação, em que, mesmo sem a imposição de um aumento das atividades, assumiriam responsabilidade pelos resultados da organização, intensificando o seu trabalho. Ao realizar um número elevado de atividades em um curto espaço de tempo, o docente estaria em consonância com as exigências do mundo do trabalho, além de revelar uma imagem de um profissional dedicado e esforçado. O relato de uma professora evidencia esse processo, pois, mesmo com redução de carga horária para realização de curso de pós-graduação, envolve-se em diversas atividades variadas.

[...] Eu estou agora com alguns alunos de iniciação científica, [...] questão de banca de monografia também, agora eu tô numa coordenação, [...] porque que eu fiquei já que eu tô com redução de carga horária? Porque a gente não tem pessoas que se prontifiquem a fazer, então a gente acaba pegando essas atividades (ENTREVISTADA 7).

Outra questão que também contribui para a intensificação do trabalho do professor do IFMA é a busca por melhores condições salariais. Essa necessidade, além de incentivar os professores na realização de cursos de pós-graduação, faz com que alguns professores, mesmo em regime de dedicação exclusiva, procurem outras atividades para complementar a renda. No *campus* São Luís – Monte Castelo, os professores em regime de dedicação exclusiva representam a grande maioria.

Figura 15 – Gráfico: Professores do *campus* São Luís – Monte Castelo por regime de trabalho



FONTE: Elaborado pela autora, com dados do PDI 2014-2018

Esse regime impede que os professores realizem atividades em outras instituições, garantindo um incremento salarial, com o objetivo de incentivar a prática de atividades de pesquisa, extensão etc. Nem sempre os professores compreendem a finalidade da gratificação e realizam atividades externas informalmente.

[...] quem dá aula pra engenheiro tem que atuar. E aí existe uma exigência do governo de que nós tenhamos dedicação exclusiva [...] A exigência de dedicação exclusiva deveria ser pra quem tem formação pra licenciatura, porque ele tem toda a formação pra estar no magistério, é diferente de nós que somos bacharéis. Quer dizer, tiram nosso habitat [...] (ENTREVISTADA 2).

No entanto, na realidade atual, os professores encontram outras formas, dentro do Instituto, para a complementação dessa renda, por meio de programas do governo federal. Diversos professores dão aulas no PRONATEC ou no Mulheres Mil com o objetivo de complementação de uma renda tida como insuficiente.

Os cursos que são feitos de forma acelerada, sobrepõem jornada de trabalho, carga horária e tudo. E os professores ficam nessa luta desenfreada porque todo professor quer dar aula no PRONATEC por ser remunerado. Mulheres Mil hoje é remunerado. Você quer ser coordenador, você quer ser isso e aquilo. Então, o que mais aflige o servidor hoje é a parte financeira. Se é a parte financeira, se eu estou de férias ou se mesmo eu estando com uma jornada extenuante de carga horária, mas tem um PRONATEC pra eu dar aula, 40, 100, 180 horas, 200 horas ou seja lá quanto for e a aula custa R\$50,00 ou R\$60,00, eu vou dar aula.. Ou seja, penso no hoje, não penso no amanhã. Eu vou tá de uma forma “precarizado” pro resto da vida, doente, sem qualidade de vida, sem nada, mas, pelo momento, PRONATEC me serviu.. mas me trouxe problemas de saúde [...] (LÍDER SINDICAL).

Com a sobrecarga, o que se observa é que esse tempo do trabalho está penetrando nas outras esferas da vida do sujeito, pois a própria barreira geográfica do trabalho em relação à residência está sendo quebrada pelas novas tecnologias. Quando não existe diferença entre casa e escola, como dividir o tempo entre trabalho e descanso?

Por exemplo, eu terminei, não entrei em greve, mas as notas não estão todas lançadas, isso me frustra porque eu mesma estabeleço meu prazo e eu não consigo às vezes cumprir, então eu to levando

pra casa, pra lançar em casa, porque aqui parar no sistema acadêmico é meio complicado. Eu não quero me afastar da sala de aula, nem que eu pegue uma turma, mas eu quero ficar. A idéia era eu pegar uma turma do superior e do médio mas não tem sido possível porque a professora que está afastada é de superior então acabou que eu fiquei concentrando um pouquinho mais no superior. Acho que tem uns dois anos, vai fazer agora, que eu não pego turma do técnico (ENTREVISTADA 4).

Essa penetração nos espaços de tempo livre é comum no trabalho docente, pois a jornada diária de trabalho de um professor não conta apenas com o tempo efetivo em que está dando aula.

O trabalho docente tem natureza tal, que permite que: seja realizado, em parte, fora do ambiente institucional; extrapole amiúde os limites específicos da jornada regimental contratada; não possibilite visibilidade clara de seu produto; dependa, em grande medida, de condições especiais para ser efetivado - a exemplo da preparação de aulas e da elaboração de textos científicos, artigos etc.; haja, por parte do professor, relativo controle sobre suas atividades, bem como sobre a entrada e saída da instituição (BORSOI, 2012, p. 83).

Além das horas em sala de aula, são computados: o tempo para a preparação das aulas e para a elaboração e correção de trabalhos. No entanto, a conta não necessariamente bate com a realidade, pois, respeitados os ritmos individuais desses profissionais, observamos que eles podem levar um tempo diferente para a realização das mesmas tarefas. Da mesma forma, com as novas exigências, os professores são obrigados a inserir diversas novas atividades, sem um acréscimo nesse tempo de trabalho, tais como a pesquisa, a elaboração de trabalhos para apresentação em eventos e para publicação etc.

4.2.4 Práticas de controle do trabalho docente

As mudanças no mundo e nas relações do trabalho trouxeram consigo uma mudança no foco das exigências junto aos trabalhadores: resistência à pressão e ao estresse, capacidade de trabalhar em equipe e liderança tornaram-se termos comuns em uma realidade em que o individualismo e a competição são cada vez mais incentivados e cobrados. Passou-se a controlar mais os resultados do que a própria atividade realizada.

De acordo com Seligmann-Silva (2011), essas questões também estão gerando modificações no serviço público. O aproveitamento do máximo de resultados com o mínimo de recursos passou a ser o maior objetivo, repercutindo fortemente nos trabalhadores.

Essas lógicas, voltadas à quantificação dos resultados, se tornaram *engessantes* por meio da fixação de tempos, procedimentos e metas cujo cumprimento é submetido a formas rígidas (e às vezes ofensivas) de controle e avaliação. Nessa modernização, a desconsideração às variações e complexidades de contextos locais, situação de trabalho, inadequação de recursos e de condições de trabalho não são levadas em conta por muitos dirigentes e gestores (SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 487).

Essa realidade também pode ser encontrada no Instituto e vem causando reações contrárias dos professores. A resolução 87/2011 do Conselho Superior do IFMA “Aprova as diretrizes para a Gestão das Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão”.

Essa resolução define as atividades de ensino, pesquisa e extensão e determina os tempos mínimos que cada professor, de acordo com o seu regime de trabalho, deve dedicar a cada uma dessas atividades.

Art. 19. A carga horária destinada às atividades de ensino, descritas no inciso I do artigo 2º, terá a seguinte distribuição:

I – docentes com regime de tempo parcial com 20 horas semanais de trabalho terão no mínimo 8 (oito) horas-aula; e

II – docentes com regime de tempo integral com 40 horas semanais de trabalho ou dedicação exclusiva terão no mínimo 12 (doze) horas-aula.

§1º No caso de não distribuição de horas-aula nos limites previstos nos incisos I e II, será efetivada a complementação da carga horária com as demais atividades de ensino, pesquisa e extensão. (IFMA, CONSUP, 2011b, p. 9)

Além de uma visão reducionista sobre a docência, confundindo a prática do professor com a atuação em sala de aula, são definidos, também, os tempos destinados a atividades de organização de ensino e de orientação acadêmica, com a determinação de que essas atividades sejam realizadas no espaço do *campus*, independente do regime de trabalho (art. 23 e art. 24). Essa exigência desrespeita os ritmos individuais e a liberdade de planejamento dos professores, assim como

desconsidera as condições precárias de trabalho em diversos *campi*, que inviabilizam a realização das atividades nesse espaço.

De acordo com a resolução, os professores devem entregar semestralmente o Plano de Trabalho detalhando a carga horária destinada a cada uma das atividades. Cabe às chefias o acompanhamento desse plano e o servidor que não cumprir o estabelecido está sujeito a punições, no sentido de desconto das horas na sua remuneração (art. 40).

A reação dos docentes se deu por documentos enviados ao Conselho Superior, exigindo a revogação dessa resolução. Nesse material, os professores evidenciam o contexto de elaboração dessa resolução:

[...]Outro componente reforça as propostas de encaminhamento que seguem abaixo: o método adotado para a elaboração de uma Resolução que versa sobre uma matéria tão cara aos docentes. A Resolução 87 foi montada e aprovada sem qualquer discussão democrática com os servidores, não foi objeto de sua anuência, contribuição ou coisa que se assemelhe. Trata-se de uma definição vertical e que, em diversos locais, se tem apresentado sob a máxima de “execute-se e cumpra-se”, sem mais questionamentos. O problema de método, em realidade, encerra um problema político. Qual seja, a bifurcação: participação ou não democrática dos servidores, neste caso especialmente os docentes, na construção de uma ferramenta consoante à melhor realização *qualitativa* de sua atividade-fim, o ato de educar e cultivar o espírito científico, filosófico e estético das novas gerações. (MINUTA, 2013)

Mesmo com as reações contrárias, o documento ainda está em vigência. O que se observa é que essa forma de autoridade dada aos gestores pode gerar situações desconfortáveis para os servidores. Ao relatar dificuldades para o seu trabalho, uma professora atribui culpa aos gestores.

Pessoas que entraram e que não sabem administrar, isso aqui não é regime militar, a gente vive em um ambiente acadêmico então você não pode impor [...] (ENTREVISTADA 2).

A utilização de práticas autoritárias de gestão do trabalho dos professores pode ocasionar consequências graves, como situações de violência psicológica. Essa modalidade de agressão geralmente é operada por superiores hierárquicos e visa à desmoralização e à desqualificação dos profissionais, tornando o ambiente hostil e

insuportável. Nessa lógica, a violência no trabalho tornou-se cada vez mais recorrente, seja física, psicológica ou sexual. O assédio moral é uma das formas mais extremas de violência psicológica.

O assédio moral só se configura quando a dignidade de alguém é atacada de modo repetitivo, sistemático e deliberado durante um período prolongado, geralmente de vários meses. Liderada, explícita ou veladamente, por quem a perpetra, a prática desmoralizante recebe adesões dos demais e se propaga de modo a isolar cada vez mais a pessoa visada. O objetivo é excluir, desqualificar profissionalmente e desestabilizar emocionalmente alguém que, por motivos os mais diversos, tenha se tornado indesejável para o/a perpetrador/a do assédio (SELIGMANN-SILVA, 2013, p. 503).

Em geral esse processo leva a problemas na saúde física e mental dos trabalhadores. Uma das professoras relatou essa situação.

Naquele momento que eu vim aqui, tinham umas coisas que já estavam repetitivas nas assembleias. Sempre pontuando pra uma pessoa, sempre pegando pra algumas vítimas, uns alvos[...]Aquele dia eu achei uma falta de respeito muito grande, eu fui ofendida naquela assembleia e isso ficou visível pra todo mundo que estava na assembleia (ENTREVISTADA 2).

No entanto, deve-se tomar cuidado para não responsabilizar apenas os agressores como responsáveis por essas práticas. Na realidade, muitas vezes o ambiente organizacional se torna favorável, quase adquirindo um caráter de política da organização. Embora as formas de gestão possam ter variações de acordo com as características pessoais do gestor, as práticas de assédio moral estão intimamente ligadas à convivência, permissão ou, mesmo, estímulo da organização.

A professora que relata esse caso de assédio moral procurou várias instâncias da organização e, relatou que, diante da inércia frente a uma denúncia tão grave, sentiu a necessidade de procurar a Justiça para ver o seu direito à dignidade garantido.

Lá na conciliação, o juiz determinou o pedido de desculpas, me colocaram perante o juiz e eu disse: “não, eu não fui ofendida na sua frente. Fui ofendida no meu trabalho e é lá que eles têm que pedir desculpa, na frente de todos os colegas, me desculpe mas eu não fui ofendida na sua frente”. Mas até hoje eles não reconhecem que eles me agrediram (ENTREVISTADA 2).

Os obstáculos relatados na atuação do professor do IFMA, em especial o docente do *campus* São Luís – Monte Castelo, ocasionam impactos significativos no seu trabalho e na sua saúde, como será detalhado no próximo tópico.

4.3 Saúde e trabalho do professor

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a “saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não consiste, somente, em uma ausência de doença e enfermidade” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013). Além de ser uma definição vaga, por trazer a dificuldade de definição do que seria esse bem-estar, esta visão da saúde leva a questionar se o estado de completo bem-estar poderia realmente ser atingido ou se deveria ser visto, somente, como um ideal, ou um objetivo a ser alcançado.

Na visão mais difundida de saúde, percebe-se uma preocupação com a busca pelo equilíbrio. No entanto, conhecimentos como os provenientes da Fisiologia permitem questionar se o equilíbrio seria, de fato, gerador de saúde. O fato de um organismo não sofrer alterações diante de mudanças ambientais, por exemplo, pode levar à sua destruição. A própria Fisiologia demonstra que o indivíduo está em constante movimento e que não há nada de fixo e constante em um organismo vivendo normalmente.

Um autor que questiona essa visão estável da saúde é Canguilhem (2014), que revela que mesmo o organismo doente pode apresentar equilíbrio e que, por diversas vezes, só percebe a doença quando apresenta uma mudança significativa no meio em que vive. Alerta também para os obstáculos da identificação entre o normal e o patológico com base em uma norma, destacando o caráter individual da doença.

A fronteira entre o normal e o patológico é imprecisa para diversos indivíduos considerados simultaneamente, mas é perfeitamente precisa para um único e mesmo indivíduo considerado sucessivamente. Aquilo que é normal, apesar de ser normativo em determinadas condições, pode se tornar patológico em outra situação, se permanecer inalterado. O indivíduo é que avalia essa transformação porque é ele que sofre suas consequências, no próprio momento em que se sente incapaz de realizar as tarefas que a nova situação lhe impõe (CANGUILHEM, 2014, p. 126).

Essa visão possibilita entender a doença como uma forma de reação do organismo. A questão da febre, por exemplo, é uma reação que possibilita o combate a uma infecção. Portanto, saúde também implica a possibilidade de reagir às ameaças do próprio organismo.

O homem só se sente em boa saúde – que é, precisamente, a saúde – quando se sente mais do que normal, isto é, não apenas adaptado ao meio e às suas exigências, mas, também, normativo, capaz de seguir novas normas de vida [...] a saúde é uma maneira de abordar a existência com uma sensação não apenas de possuidor ou portador, mas também, se necessário, de criador de valor, de instaurador de normas vitais (CANGUILHEM, 2014, p. 141-143).

Quando levamos esse questionamento às abordagens que tratam da relação entre saúde e trabalho, observa-se que essa busca por equilíbrio pode ser encontrada nas abordagens sobre o estresse, em que se propõe a adaptação do indivíduo quando esse equilíbrio é abalado pela relação com o trabalho.

Também se torna complexa a diversidade no campo de saúde mental e trabalho, divergindo sobre seu papel no processo de adoecimento, considerando-o ou como determinante ou como fator desencadeante a partir de uma estrutura pré-existente. Essa multiplicidade traz dificuldades para os diagnósticos e a definição de caminhos para a prevenção. No entanto, o reconhecimento da importância etiológica do trabalho, principalmente no contexto da sociedade capitalista, em que o trabalho ocupa um lugar central na vida dos sujeitos, trouxe muitos avanços.

Com as significativas alterações no mundo do trabalho ocorridas nas últimas décadas, surgiram vários estudos sobre a relação do sujeito com o trabalho. Diversos pesquisadores se propuseram a entender de que forma se dava a relação entre saúde e trabalho, encarando o trabalho, na maioria das vezes, como fonte de adoecimento. Os primeiros estudos enfocaram aspectos orgânicos, como adoecimentos físicos.

Na atualidade, o senso comum já não encontra tanta dificuldade em reconhecer o nexo causal de muitas doenças orgânicas com o trabalho. Essa realidade pôde ser observada no curso dessa pesquisa. Muitos professores abordados, suggestionados pelo título da pesquisa indicaram que seria interessante realizar a pesquisa com determinados professores que tinham adoecido “por causa do

trabalho”. Pôde-se perceber que os adoecimentos citados eram todos de ordem física, como pela manipulação de produtos químicos em laboratórios, sobre lesões provocadas na laringe por excessos no uso da fala ou lesões nos braços pelo uso de quadro branco. Diversos professores entrevistados relataram consequências do trabalho sobre a sua saúde.

Há dias que eu sinto dores no pescoço, tem dias que eu estou tensa porque final de semestre a gente sempre acumula mais atividades. Eu já tenho problema de fenda nas cordas vocais, primeiro as salas têm climatização errada, salas muito grandes e você não tem como resolver o problema da voz (ENTREVISTADA 6).

Já interferiu de uma forma muito negativa que foi a questão da voz, [...] de ficar afônica durante um mês e o médico me dizer que eu tenho que parar de dar aula, mas é o meu sustento! (ENTREVISTADA 4).

[...] dia que eu tenho que usar muito o quadro, o braço fica dormente, sem força [...] Tem dia que eu fico até sem movimento no braço e isso é do trabalho (ENTREVISTADA 2).

Já tive crise de asma muito forte, minha asma tem uma carga emocional, isso já foi comprovado pelo médico e, por exemplo, esse final de semana eu já comecei a sentir de novo, eu já percebi que todo final de período, quando aperta muito, eu sinto (ENTREVISTADA 7).

Porém, no que se refere à relação entre saúde mental e trabalho, tem sido mais difícil estabelecer uma relação tão evidente. Nos últimos tempos, vem aumentando o reconhecimento, por parte dos órgãos previdenciários, dos vínculos entre trabalho e adoecimento psíquico. No Brasil, esse avanço pode ser apontado no decreto 3.048/99 do Ministério da Previdência social (MPAS) que, na lista de doenças associadas ao trabalho, apresenta doze categorias diagnósticas de transtornos mentais. Mais recentemente, a lei nº 11.430/2006 prevê o nexo técnico-epidemiológico, invertendo o ônus da prova em alguns casos, ao determinar o registro automático como doença relacionada ao trabalho de determinadas patologias em função de altas incidências em determinados ambientes de trabalho.

O reconhecimento dessa relação não se dá de forma tranquila, pois “[...] o nexo entre adoecimento e situação de trabalho não é simples, uma vez que tal processo é específico para cada indivíduo, envolvendo sua história de vida e de trabalho” (GLINA *et al*, 2001, p. 615).

Em se tratando do professor, vários autores tratam das repercussões das reformas educacionais para o trabalho docente, destacando a intensificação do trabalho, as mudanças nos parâmetros de avaliação e condições de trabalho extenuantes. Observa-se um impacto muito grande dessas modificações na saúde desses profissionais, evidenciadas pelos inúmeros estudos sobre o sofrimento do professor, suas condições de trabalho e os impactos em sua saúde. Oliveira (2005) destaca duas tendências de análise nos estudos sobre essa questão: estudos que identificam um processo de proletarização e precarização da profissão docente e os que percebem uma reestruturação do trabalho pedagógico com a emergência de uma nova identidade.

Destacam-se, também, os estudos sobre os impactos das condições de trabalho na saúde dos professores, em que o estresse e o *burnout*¹⁸ surgem como os principais problemas de saúde enfrentados. De acordo com Souza e Leite (2011, p. 1116), “[...] a profissão docente é considerada, também pela Organização Mundial do Trabalho, como uma das mais estressantes, com forte incidência de elementos que conduzem à síndrome de *burnout*”.

No entanto, surgem também alguns estudos analisando as estratégias de enfrentamento desses trabalhadores diante das condições de trabalho inadequadas. Destacam-se os estudos sobre *engagement*, caracterizado por vigor, dedicação e absorção; e *coping*, que se constitui das estratégias conscientes que o indivíduo adota para dar resposta às diferentes formas de estresse (POCINHO, PERESTRELO, 2011).

De acordo com Mancebo (2007, p. 474):

No próprio âmbito escolar, ocorrem relações e produções, por vezes, na direção do ajustamento à nova ordem social; mas, em certos momentos, buscando brechas e possibilidades de escape. Inúmeras vezes, produzindo assujeitamento, sofrimento, doença; mas, em outras circunstâncias, favorecendo crescimento, prazer, solidariedade.

¹⁸ Burnout: termo desenvolvido a partir de 1970, nos Estados Unidos, por Herbert Freunderberger, referindo-se a uma síndrome caracterizada pelo processo de desgaste emocional do trabalhador, acompanhado de sintomas físicos e psíquicos, consequência de eventos estressantes ligados à rotina de trabalho.

Diante do exposto e das várias possibilidades de se tratar a relação da saúde psíquica com o trabalho, torna-se necessário explicitar de que visão de saúde essa pesquisa está tratando.

4.3.1 A formação da identidade pelo trabalho

Considerando a importância da relação entre saúde e trabalho – que pode representar uma influência positiva ou negativa – igualmente, o não-trabalho também pode ser perigoso para a saúde. Existem várias pesquisas situando o trabalho como fonte de desprazer, no entanto, como explicar o sofrimento a partir do não-trabalho? “Quando um sujeito não faz nada, não quer fazer nada, e se mantém em uma inatividade quase total, geralmente é sinal, do ponto de vista psiquiátrico, que ele está doente” (DEJOURS; DESSORS; DESRIAUX, 1993, p.101). Essa questão pode ser observada na fala de alguns professores em relação ao processo de aposentadoria.

Eu não penso depois da aposentadoria, pegar uma rede e depois deitar. O trabalho é muito importante para a vida, pra gente se manter vivo (ENTREVISTADO 1).

[...] Mas quando eu digo me aposentar, não é ficar sem trabalhar porque eu sou acostumada a trabalhar desde os 14 anos, é sair desse ambiente porque outras atividades eu vou ter, mas de uma forma mais autônoma (ENTREVISTADA 2).

Considerando a importância do trabalho na vida dos sujeitos e seus impactos sobre a saúde psíquica do trabalhador que surgiram os estudos de Psicopatologia do Trabalho¹⁹, publicados no início da década de 1980, tendo Christophe Dejours como um de seus mais importantes pesquisadores.

Essa visão se originou da Psicopatologia do Trabalho de Le Guillant, que tinha como objetivo, inicialmente, investigar o potencial psicopatológico do trabalho e relacionar o tipo de trabalho com doenças específicas. No entanto, os estudos de Dejours não estão voltados às doenças profissionais como a produção de Le Guillant, mas aos trabalhadores. Sobre a relação do homem com o trabalho, Dejours considera três fatos,

¹⁹ Psicopatologia é entendida como na psicopatologia da vida cotidiana de Freud, o termo patologia remete-se mais ao sofrimento do que à doença propriamente dita, e faz uma referência à teoria psicanalítica do funcionamento psíquico.

O organismo do trabalhador não é um ‘motor humano’, na medida em que é permanentemente objeto de excitações, não somente exógenas, mas também endógenas;

O trabalhador não chega a seu local de trabalho como uma máquina nova. Ele possui uma história pessoal que se concretiza por uma certa qualidade de suas aspirações, de seus desejos, de suas motivações, de suas necessidades psicológicas, que integram sua história passada. Isso confere a cada indivíduo características únicas e pessoais;

O trabalhador, enfim, em razão de sua história, dispõe de vias de descarga preferenciais que não são as mesmas para todos e que participam na formação daquilo que denominamos estrutura da personalidade (1994, p. 24).

Os estudos iniciais de psicopatologia buscavam evidenciar doenças mentais específicas do trabalho, no entanto, essa estratégia não evidenciou o que objetivava. De acordo com Dejours e Abdoucheli (1994, p. 122),

Não podendo evidenciar doenças mentais específicas, atentamos aos comportamentos estranhos, insólitos ou paradoxais visando destacar uma semiologia (ou seja, um conjunto de signos característicos) com um valor descritivo generalizável ao conjunto de uma categoria profissional, e que ela seria patognomônica de uma situação de trabalho supostamente homogênea.

Valendo-se de contribuições da ergonomia francesa, principalmente no que se refere às noções sobre trabalho prescrito e trabalho real²⁰, e de aportes da psicanálise, como os conceitos de sublimação e reconhecimento, Dejours realizou vários estudos sobre a relação do sujeito com a atividade laboral. Desse modo, ele considera o trabalho como isento de neutralidade, pois é sempre “[...] um gerador de saúde ou, ao contrário, um constrangimento patogênico” (DEJOURS, 2011c, p. 164).

A psicopatologia do trabalho pode ser definida como:

A análise dinâmica dos processos psíquicos mobilizados pela confrontação do sujeito com a realidade do trabalho. Dinâmico significa que a investigação toma como centro de gravidade os conflitos que surgem do encontro entre um sujeito, portador de uma história singular, preexistente a este encontro e uma situação de trabalho cujas características são, em grande parte, fixadas independentemente da vontade do sujeito. Isso implica que em

²⁰ Sobre os aportes da Ergonomia, Seligman-Silva (2011, p. 67) afirma, “Os procedimentos formalmente previstos nas determinações da empresa (trabalho prescrito) não correspondem à realidade das possibilidades humanas de execução, o que resulta em que o trabalho *real* – as atividades concretas dos trabalhadores – seja em geral diferente do *trabalho prescrito*. (grifos da autora)

psicopatologia do trabalho partimos de uma subjetividade já constituída, que vai, em um tempo geneticamente ulterior, ser exposta à realidade do trabalho. Isto significa que o sujeito corre o risco de não ser mais o mesmo que antes do início do conflito e que a realidade do trabalho também corre o risco de ser transformada através do efeito de uma suplementação de subjetividade (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 120).

Observa-se uma visão de subjetividade que, apesar de apresentar uma estrutura anterior ao contato com a situação de trabalho, não é imutável. Da mesma forma, compreende a personalidade como em construção e sujeita a modificações diante das experiências do indivíduo. Também marca a importância do trabalho na vida dos indivíduos, pois identifica as implicações na subjetividade desse contato.

O trabalho aparece definitivamente como um operador fundamental na própria construção do sujeito. O trabalho revela-se, com efeito, como um mediador privilegiado, senão único, entre inconsciente e campo social e entre ordem singular e ordem coletiva (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 143).

Passou-se do questionamento sobre que tipos de doenças cada trabalho poderia ocasionar para questionamentos sobre como, por exemplo, mesmo diante de organizações de trabalho desestruturantes, o indivíduo pode resistir ao adoecimento. A essa questão, Dejours (2011a) chamou de “enigma da normalidade”. “Os trabalhadores são capazes de se proteger, de encontrar uma saída, possuem capacidade de emancipação, de reapropriação, de transformação e de reconstrução da realidade” (LANCMAN, 2011, p. 43).

Um dos pontos principais em Psicodinâmica do Trabalho é a importância do trabalho na formação da identidade. Nessa perspectiva, a constituição da identidade é entendida como processo que se desenvolve ao longo de toda a vida e que está vinculada à noção de alteridade, ou seja, é a partir do olhar do outro que nos constituímos como sujeitos. As relações cotidianas permitem a construção da identidade individual e social, a partir de trocas materiais e afetivas. Muitas dessas trocas são realizadas no contexto do trabalho, o que contribui para uma visão ampliada de seu papel na vida dos trabalhadores. “Neste sentido, o trabalho deve ser entendido como um *continuum* que se estende para além de seu espaço restrito e influencia outras esferas da vida” (LANCMAN, 2011, p. 42).

[...] Esse problema de relacionamento no ambiente de trabalho acaba se acumulando com vários problemas familiares. Então, você já tem os seus problemas familiares, quando você vem pro trabalho quer pelo menos um ambiente mais sadio, mas, quando você vê o ambiente tá tão doente (talvez até mais que o ambiente familiar) aí acaba com você. Você não consegue ter uma estrutura (ENTREVISTADA 2)

Consequentemente, as mudanças no trabalho provocam mudanças nessas outras esferas. Valores estimulados ou criados no ambiente de trabalho acabam influenciando as outras relações do trabalhador, com amigos, familiares etc.

O trabalho é mais do que o ato de trabalhar e vender sua força em busca de remuneração. Há também uma remuneração social. Ou seja, o trabalho enquanto fator de integração a determinado grupo com certos direitos sociais. Tem, ainda, uma função psíquica: é um dos grandes alicerces de constituição do sujeito e de sua rede de significados (LANCMAN, 2011).

O que ficou evidente, por meio do contato com os docentes do IFMA, é que para muitos, o tornar-se docente é uma construção.

Eu fui descobrindo ser professor porque esse aprendizado se estendia para o artista plástico. Quer dizer, muita coisa que eu aprendi pra ser o professor, pra desenvolver em sala de aula, o artista precisava disso. Então, eu agreguei a isso[...] resultou num auto-aprendizado. Enquanto eu me tornei professor pra ensinar os outros e eu tava me ensinando (ENTREVISTADO 1).

Também se percebe essa construção como um processo e não como algo acabado, estando o indivíduo sujeito a ressignificações de sua prática profissional e, consequentemente, de sua identidade.

Esse meu doutorado veio reforçar o significado de ser professor de arte dentro de uma instituição de formação técnica, entendeu? [...] Quer dizer, a partir daí você amplia as possibilidades e te dá mais consciência de ser professor (ENTREVISTADO 1).

Na sociedade capitalista atual, o tempo gasto com o trabalho é, por diversas vezes, maior do que o dedicado à família e ao lazer. É todo um universo que é construído a partir das relações no trabalho, o que faz refletir sobre as implicações, também, de se estar fora desse universo. Em uma sociedade em que o trabalho é central, é ingenuidade pensar que estar fora é estar imune às suas determinações.

De acordo com Gernet (2010), do ponto de vista da experiência humana,

há duas vias principais de construção da identidade: a conquista da identidade no campo erótico e no amor, e a conquista da identidade no campo social. O reconhecimento no trabalho possibilitaria a realização do indivíduo no campo social. Para ocorrer o reconhecimento no trabalho, é preciso que se constitua o coletivo do trabalho.

O reconhecimento no trabalho passa por dois tipos de julgamento. O de utilidade seria formulado pela hierarquia e diz respeito à utilidade da contribuição trazida à organização de trabalho, garantindo o reconhecimento de sua atividade como um trabalho na totalidade. Podemos identificar dificuldades nessa forma de reconhecimento no relato dos professores:

Quando você não é reconhecido por mais que você faça, sendo por chefes e, até no alto escalão, nós verificamos aqui no instituto que quem trabalha muito é pouco valorizado, eu percebo isso porque você fica em sala de aula, no seu cubículo, ninguém te conhece, aí você acaba passando pras outras pessoas aquela impressão que funcionário público só aparece aqui pra dar aula, mas as pessoas não sabem o que você faz fora (ENTREVISTADA 7).

Nós fizemos um mestrado que não foi reconhecido pela própria instituição. A instituição CEFET promoveu um mestrado em convênio com o Instituto de Cuba e não reconheceu. A princípio eu recebia uma gratificação por esse mestrado e essa gratificação foi arrancada da gente depois porque esse mestrado não foi revalidado. E a instituição podia revalidar, porque ela promoveu. Se ela não podia revalidar, ela não deveria ter feito, não deveria ter oferecido esse mestrado. Isso causa constrangimento para as pessoas que não revalidaram até hoje. A gente se sente como incompetente. E olha que nós que não fomos revalidados tiramos excelentes notas, fomos bons alunos durante o mestrado. Isso causa constrangimento, o não reconhecimento pela instituição pelos seus esforços. Isso é uma delas, você sofre muito constrangimento. Isso gera um desprazer e ao longo do tempo isso pode se tornar uma patologia, uma doença, porque você carrega aquilo e vai se acumulando ao longo do tempo... (ENTREVISTADO 1).

Já o julgamento de beleza se refere à qualidade do trabalho e sua conformidade com as 'regras de ofício', reconhecendo, também, o seu caráter original. Esse reconhecimento só pode ser conferido pelo coletivo de trabalho e garante o pertencimento a esse coletivo. (GERNET, 2010). Também há o relato de um professor em relação ao constrangimento gerado pela falta desse reconhecimento.

E uma pessoa de outro setor, e muito ligado a educação, se referiu à entrada, quando a pessoa passou no concurso, se referiu a ela: "Ah, mais uma que vai entrar pra não fazer nada". [...] Então isso gera descontentamento, um certo desconforto pra gente (ENTREVISTADO 1).

É relevante entender a importância atribuída ao trabalho na formação do psiquismo humano, pois, até então, muitas teorias o tratavam como secundário na formação do sujeito. É o caso da psicanálise que, “[...] segundo sua leitura tradicional [...] atribui ao trabalho um caráter inessencial no processo de adoecimento mental visto a prioridade que concede às relações objetais” (JACQUES, 2003, p. 105).

O reconhecimento por seu trabalho é um fator importante de valorização do professor, tanto no que diz respeito ao caráter profissional quanto pessoal. O dia a dia desses profissionais, no entanto, traz diversas outras vivências positivas e negativas, de prazer e sofrimento.

4.3.2 O professor e suas vivências de sofrimento e de prazer

Deve-se observar que o sujeito, em contato com a situação de trabalho, apresenta conflitos e, a partir desses conflitos, ele passa por transformações e contribui para mudar a realidade, marcando uma visão ativa desse sujeito.

Desde os primórdios de suas pesquisas, Dejours se afastou do estudo das doenças mentais ocasionadas no contexto do trabalho, focando as suas pesquisas no sofrimento e no conceito de estratégias defensivas contra o sofrimento, conceito a que ele continua a dar destaque quando constrói o campo da Psicodinâmica do Trabalho, já na década de 1990, e que perdura até os dias atuais. As estratégias são construídas e compactuadas por um coletivo de trabalhadores para suportar as adversidades do cotidiano na organização, como formas de proteção, na medida em que minimizam as situações de sofrimento. Essa passagem da psicopatologia para a normalidade constitui a Psicodinâmica do Trabalho, afastando-se do modelo psicopatológico causal que considerava os homens como seres passivos diante dos constrangimentos organizacionais.

Normalidade que ocorre, de saída, como equilíbrio instável, fundamentalmente precário, entre o sofrimento e as defesas contra o sofrimento. Normalidade que se dá também como resultado de estratégias complexas e rigorosas, e não como resultante mecânica de um somatório de ações e de reações, de estímulos e de respostas,

mas como estratégias fundamentalmente intencionais (DEJOURS, 2011a, p. 62).

De acordo com Codo, Soratto e Vasques-Menezes (2004), podem ser apontadas duas contradições básicas com relação às pesquisas em saúde mental e trabalho: a contradição entre individual e coletivo na esfera em que ocorre o problema e a ambiguidade entre patológico e não-patológico em relação à esfera do sofrimento.

Essas duas contradições implicaram a necessidade da identificação de um método que, de um lado, possibilitasse analisar o ‘indivíduo em relação’, e de outro, pudesse superar a visão dicotômica entre normal e patológico, prática comum na psicologia clínica. De maneira a privilegiar a normalidade sobre a patologia, buscando a aproximação ao indivíduo trabalhador para compreender como este alcança um certo equilíbrio psíquico, mesmo estando submetido a condições de trabalho desestruturantes (CODO *et al*, 2004, p. 286).

Uma das preocupações de Dejours é tematizar essa contradição entre o meio social e o meio privado, tendo em vista que o campo da psicopatologia é privado e o do trabalho é eminentemente social. Nessa visão, o privado resiste, pois as reações dos indivíduos seriam fortemente influenciadas pela história e pela estrutura de personalidade de cada sujeito. Esse é o motivo de priorizar, em sua clínica do trabalho, a entrevista coletiva, pois seria somente nas discussões em grupo que as questões do trabalho poderiam emergir (DEJOURS, 1994).

O autor considerou que as condições de trabalho têm como alvo o corpo do indivíduo, mas a organização do trabalho atua no nível do funcionamento psíquico. Nos estudos anteriores sobre a relação saúde/trabalho, o foco maior estava nas condições de trabalho e seus consequentes efeitos sobre o corpo do trabalhador. O diferencial dos estudos em Psicodinâmica do Trabalho é a atenção dada à organização do trabalho e seus efeitos na saúde mental dos trabalhadores, respaldando suas contribuições em diversos conceitos psicanalíticos.

A psicanálise contribui com a psicodinâmica compreendendo a relação do sujeito com o trabalho e a relação social entre sujeitos e trabalho, ou seja, uma dimensão no campo da subjetividade e outra da intersubjetividade, sendo ambos construídos na relação com o outro (MENDES, 2011, p. 15).

O funcionamento psíquico é outro aporte da psicanálise e se refere a

[...]um modelo de homem que faz, de cada indivíduo, um sujeito sem outro igual, portador de desejos e projetos enraizados na sua história singular que, de acordo com aquilo que caracteriza a organização de sua personalidade, reage à realidade de maneira estritamente original (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 126).

O recurso ao funcionamento psíquico da Psicanálise possibilita o estudo dos processos psíquicos, mesmo quando o sujeito não sofre de doença mental e respeita a sua singularidade.

A Psicodinâmica não busca a eliminação do sofrimento, pois o considera como inerente ao ser humano. O sofrimento é tido como vivência subjetiva intermediária entre doença mental descompensada e o bem estar psíquico. Vários foram os relatos de sofrimento dos professores do IFMA

Uma vez eu sofri ameaça de aluno via Facebook, então, eu não senti o apoio, foi pra direção, foi pra polícia federal, mas eu não senti que alguém chegou pra mim e perguntou como eu estava. Eu tive vontade de sair da profissão por conta disso, porque eu me senti mal, ameaçada, eu tinha medo de sair e quem ia me proteger? (ENTREVISTADA 7).

[...] você tem professores [...] que não agüentam mais fazer aquilo que fazem, é muito triste porque aqui você trabalha com a formação de um aluno, de um ser humano e você vai pra sala de aula sem ânimo nenhum, então significa dizer que você tá igualzinho ao gerente de banco.. O seu serviço está equiparado a uma forma que você dá aula, o aluno recebe e você não tá nem aí. Você vai dar aula, vai embora e não tem mais o prazer de estar dentro da sua instituição (LÍDER SINDICAL).

A Psicodinâmica do Trabalho propõe que, se a organização do trabalho for saudável, disponibilizando espaço para a negociação, é possível o processo de reconhecimento, prazer e transformação do sofrimento. Para explicar de que forma pode haver prazer no trabalho, esse campo de estudo importa o conceito de sublimação da Psicanálise, através da qual o sujeito ressignifica a sua pulsão sexual, direcionando-a para a atividade laboral e gerando uma gratificação, não mais erótica, mas social. “O trabalho é, então, uma das possibilidades para o sucesso da sublimação, que pressupõe criatividade e oportunidades, diferentemente da adaptação, que é conservadora e contrária às mudanças” (MENDES, 2011, p. 18). Para que ocorra a sublimação, é necessário o atendimento de uma série de condições

psíquicas, organizacionais, éticas e sociais (MACÊDO, 2013). Os professores da pesquisa relatam sobre o prazer de sua atividade laboral.

E é prazeroso quando você tem essa sensação de prazer cumprido, quando termina a aula, que você vai pra casa e pensa assim, olha, mais um dia e foi muito legal porque você cumpriu o seu papel como pessoa, como educador [...]. Então é muito interessante quando a gente termina uma aula em que o aluno faz toda sua síntese. Consegue exercitar o olhar já diferente, um olhar completamente fora só desse engessamento profissional. E isso que me manteve aqui, que me mantém até agora (ENTREVISTADO 1).

E hoje me descubro a cada dia mais, porque gosto muito do que faço. Tenho prazer, não dou aula porque não tenho outra coisa para fazer. Pelo contrário, foi uma escolha minha e, claro que você tem que ir, com o tempo, revendo algumas coisas mas você já tem algo que é praticamente a tua base, que é o gosto pela docência. Então isso, eu acredito que ajuda nas dificuldades que são próprias do processo de você ser professor (ENTREVISTADO 3).

[...] é o meu palco e por isso eu não quero deixar. Eu posso estar com o estresse que for aqui, mas se eu for pra sala de aula, volto outra pessoa. Então eu digo que é meu palco, minha plateia e é sempre muito positivo voltar da sala de aula (ENTREVISTADA 4)

O relacionamento com os discentes e a possibilidade de proporcionar boas condições de aprendizado surgem como uma grande fonte de prazer para a maior parte dos professores entrevistados.

[...] agora a gente trabalhou em um projeto pra laboratório, então ver os equipamentos chegando, ver o aluno se identificando com os equipamentos, dizendo: “poxa, agora a gente pode fazer o laboratório daquele jeito que a gente sonhou”, isso é interessante. Eu gosto de ver isso e também a formação do teu aluno, quando daqui a algum tempo tu olha teu aluno, ele se formou e você sabe que você não foi o fator principal, mas sabe que tem 1% daquela participação [...] (ENTREVISTADA 7).

Teve um prazer recente que foi voltar a pisar em uma quadra em uma competição acompanhando os alunos do IFMA [...] Eu acompanhei um grupo de alunos do futsal pra seletiva do JEM'S e no calor do jogo você sente que o ponto tá na ação, dentro de quadra, de estar passando conhecimento, de ensiná-los, saber que aquele momento é histórico pra eles e pra mim também [...] (ENTREVISTADO 5).

Mesmo em um caso de sofrimento intenso, como o relatado por uma das professoras, o trabalho com os alunos representa uma fonte de força para lidar com

esse sofrimento.

Sinceramente, hoje, a única coisa que me faz ainda estar na profissão são meus alunos, só. Não é o ambiente de trabalho. E eles sabem disso, eles percebem isso. “Professora, a senhora só está aqui por nossa causa né?” e eu digo: Somente (ENTREVISTADA 2).

No entanto, o profissional pode se deparar com obstáculos para essa realização, o sofrimento torna-se inevitável e é necessário que haja um espaço para a negociação que possibilite a ressignificação desse sofrimento. Portanto, o prazer pode ser vivenciado de modo direto pela sublimação e de modo indireto pela ressignificação do sofrimento. Um dos professores entrevistados, ao relatar as dificuldades pelas quais o seu departamento vem passando por ser um departamento que não tem curso e que, portanto, oferece disciplinas para os outros, revelou que as próprias diferenças geraram um espaço de compreensão e superação.

No nosso departamento [...] nós estamos passando um momento muito bom atualmente, de superação. Por causa das dificuldades a gente tem se encontrado pra superar essas histórias, essas diferenças (ENTREVISTADO 1).

O sofrimento pode ter dois destinos, um deles é o sofrimento patogênico, que favorece a alienação e o adoecimento do indivíduo. Foi o que ocorreu com uma das professoras entrevistadas. Depois de uma situação de assédio moral no trabalho, compareceu ao Serviço de Psicologia, com vários sintomas físicos, precisando ser encaminhada a um serviço público de saúde.

Fiquei muito mal, senti muita dor no peito naquele dia, você sabe disso porque estava aqui. E desde aquele dia eu não quis mais nem pisar nesse departamento, pra te falar a verdade, eu não queria mais nem vir pra cá (ENTREVISTADA 2).

Outro caminho possível para o sofrimento é que ele pode ser ressignificado. No trabalho, isso pode acontecer a partir do resgate do seu sentido. “A mobilização subjetiva permite a transformação do sofrimento a partir de uma operação simbólica: o resgate do sentido do trabalho. Este sentido depende de um outro: do coletivo de trabalho” (MENDES; DUARTE, 2013, p. 259). Nesse sentido, pode-se observar a bivalência do sofrimento, que pode ser fonte de adoecimento ou, por meio da ressignificação, gerador de prazer, pois “[...] se o trabalho leva ao

sofrimento, este mesmo trabalho pode constituir-se em fonte de prazer e de desenvolvimento humano do sujeito quanto de adoecimento” (LANCMAN, 2011, p. 42).

É importante ressaltar o caráter ativo atribuído aos trabalhadores nessa visão, pois, ao apropriar-se do sofrimento para ressignificá-lo, superá-lo e transformá-lo, o sujeito alcança a sua emancipação. Tendo em vista que a identidade pessoal passa pela identidade profissional, o reconhecimento é tido como central para o processo de saúde e adoecimento e seria elemento constituinte e provocador de transformação do sofrimento no trabalho.

As pesquisas em Psicodinâmica evidenciam uma visão de homem como ativo no processo de ressignificação do sofrimento. Mesmo as estratégias de defesa representam uma forma ativa, ainda que pouco saudável, de lidar com os constrangimentos laborais. “É que entre as pressões do trabalho e a doença mental interpõe-se um indivíduo, não somente capaz de compreender sua situação, mas capaz também de reagir e se defender” (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 123).

No passado, a gente tinha muita limitação física, a gente não tinha sala. Lutamos muito por sala, teve uma vez que a gente invadiu uma sala que estava sendo reformada. Nós invadimos e eu consegui tapar uns buracos com papéis, com fitas decorativas e tal, pra gente ter um lugar[...] (ENTREVISTADO 1).

O sentimento fica, tanto que eu não gosto mais daqui, eu tenho muitas amigas aqui, mas tem um grupo que eu não gostaria nem de olhar na minha frente. Dou bom dia, falo, mas isso pra mim não é bom. Eu acho que a partir do momento que a pessoa é ofendida, é natural que ela tenha uma reação contra isso. [...]Se eu não reagir, eu não sou nem ser humano, porque qualquer animal reage quando é ofendido. (ENTREVISTADA 2).

A solidariedade e o companheirismo vêm dando espaço a relações cada vez mais competitivas, ou até mesmo práticas de isolamento.

a gente expõe, a gente convida familiar, convida os próprios funcionários pra olharem esse tipo de trabalho. Uma pena que nem sempre é vista por todo mundo, as pessoas não dão muito valor pra esse tipo de trabalho porque muita gente está focada no seu campo de trabalho, no seu nicho, que eu chamo.[...] Não veem isso como parte de um processo integrador(ENTREVISTADO 1).

A perda desses laços sociais no trabalho acaba fragilizando os sujeitos

perante a doença mental. Outro dado importante é que os trabalhadores que mais sofrem são os mais envolvidos com o trabalho, criando um verdadeiro grupo de risco para o adoecimento. Essas alterações são vivenciadas com muito sofrimento pelos trabalhadores. No entanto, as novas formas de controle geram sentimentos de insegurança em relação à manifestação desse sofrimento. Por diversas vezes, o profissional opta por silenciar e esse silêncio não só é aceito, como é estimulado em nossa sociedade.

Apesar de o ambiente não ser favorável para a mobilização dos trabalhadores, alguns departamentos conseguem superar esses obstáculos.

Mas, o quê que dá pra gente aguentar esse trabalho todo? São as compreensões do nosso departamento [...], então a gente procura se ajudar muito no nosso departamento. Porque os professores do nosso departamento atendem a todos os outros departamentos. Então, isso gera um desconforto para cada professor muito grande. Porque o professor não tem um departamento que defenda ele sozinho, mas é um departamento onde o professor faz suporte a todos os outros. Então é um departamento muito grande. Pra ele se estruturar, pra ele se garantir, ele tem que fazer esse entendimento, e compensação de entendimento pessoal e compensações de entendimentos de ajustes, de compreensões. Porque senão a gente não aguentaria, entendeu? Porque tem professores... a mesma coisa que a instituição sofre, o departamento sofre, com sobrecargas por faltas de professores. A modulação educacional, como foi transformada em semestral, trouxe um grande trabalho pra todo mundo porque tinha professores que tinham 40 horas durante todo o ano e 40 horas dado num semestre... Porque com duas aulas você nunca fecha 40 horas, dá 32 horas, uma defasagem de 8 horas. A gente procura, no entendimento do departamento, essas flexibilidades de compensações de horário de um e de outro. A gente vai intercalando horário, porque senão a gente não conseguia dar aula, sem esses entendimentos pessoais, que a gente gera lá no nosso departamento (ENTREVISTADO 1).

De acordo com Mendes (2007), do ponto de vista epistemológico, a Psicodinâmica do Trabalho pode ser considerada uma “teoria crítica do trabalho”, pois envolve dimensões da construção-reconstrução das relações entre sujeitos-trabalhadores e realidade concreta. “Faz a crítica do trabalho prescrito, desestabiliza o que está posto, traduz o trabalho a partir dos processos de subjetivação e vice-versa” (MENDES, 2007, p. 32).

Essa abordagem foi adotada por muitos pesquisadores brasileiros, pela “[...] capacidade dessa disciplina em preencher lacunas epistemológicas importantes

no conhecimento em saúde e trabalho, que haviam sido relegadas a um segundo plano ou simplesmente negadas” (MERLO, 2010, p. 141). No entanto, é importante considerar que é uma teoria em processo de construção e que vem passando por diversas reformulações nos últimos anos.

Uma das suas maiores contribuições é o reconhecimento da importância de se inserir as relações do homem com o seu trabalho na compreensão da subjetividade e as implicações das alterações nessa relação nas outras esferas da vida do sujeito.

Conforme evidenciado por Leda (2009, p. 92-93), em um estudo sobre trabalho e saúde de docentes,

[diversos] fatores se destacam nas implicações sobre a saúde dos trabalhadores, frutos de diferentes contextos de trabalho. Tais fatores conduzem, com diferentes intensidades, aos comportamentos de resignação e desengajamento, mas na dinâmica laboral, os professores podem construir espaços de debate e resistência para transformação de cotidianos tão adversos.

O levantamento da situação do professor do IFMA, especialmente do *campus* São Luís – Monte Castelo pode levar ao risco da interpretação de que apenas a precariedade se evidencia. De fato, muitos aspectos devem ser analisados e, diante de situações tão desafiadoras, questiona-se como muitos docentes ainda conseguem energia para a realização do seu trabalho.

Até agora, graças a Deus, eu nunca perdi esse sentimento com a minha instituição. Tô de férias, mas tô aqui e venho de manhã, de tarde, de noite, porque eu ainda me sinto bem dentro dessa escola. Essa instituição aqui até hoje chamo de escola porque eu fui aluno daqui, estou há 20 anos no IFMA, dando aula hoje no terceiro grau. Mas, na hora que sou chamado, dou aula no ensino médio e fico nesse vai e vem porque uma coisa é você gostar do que faz. A pretensão que eu tenho dessa instituição é a pretensão de quando fiz concurso pra cá, ser e continuar sendo professor (LÍDER SINDICAL).

Diante de tantas dificuldades, reafirma-se a importância do professor no contexto da educação profissional e a necessidade de pensar sobre sua saúde, tendo em vista o impacto que pode causar na qualidade do seu trabalho. Como afirma um dos professores entrevistados, sobre o papel do professor,

E o professor tem essa oportunidade: ele é o portador de uma palavra que pode abrir mundos, como pode aprisioná-los. Nós temos essas duas possibilidades em sala de aula, naquele lugar, naquele momento que não vai se repetir jamais, você pode abrir janelas, portas, paredes até, às vezes, você pode ampliar a visão de mundo de uma pessoa. Acho que essa é a coisa mais fantástica e também a coisa mais ousada que a escola pode possibilitar. Assim também como ela pode fechar, ser um espaço de aprisionamento, ser um espaço de domesticação, ser um espaço de diminuição, sabe? Diminuição dos sonhos, diminuição dos afetos, diminuição do que nós temos de mais precioso, que é a vida (ENTREVISTADO 3).

Não se pode perder de vista, também, que nos Institutos Federais, muitos docentes estão trabalhando na formação de novos professores, tendo sua conduta servido de referência – como modelo a seguir ou evitar – para jovens que escolheram a docência como profissão. Nesse sentido, a própria transição de aluno para professor foi relatada por uma das professoras.

[...] A gente começa a entender o lado do professor porque quando você é aluno, você pensa: ah, porque que o professor não faz assim ou assado? Mas hoje eu entendo que ele não faz porque ele é limitado, muitas vezes é limitado e muitas vezes ele não quer (ENTREVISTADA 7).

Dessa forma, questiona-se o impacto do sofrimento desse professor na imagem da profissão, contribuindo para a redução do interesse em seguir essa carreira. Para os que, efetivamente, seguirem essa carreira, pode-se questionar quais as consequências do contato com essa realidade em transformação e com esses professores – que reagem sofrendo, adoecendo, mas que ainda revelam possibilidade de sentir prazer no trabalho – na formação desses futuros docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa foi responsável pela imersão em um universo novo, mesmo levando em consideração que esse é o espaço de atuação profissional da pesquisadora. Ainda que a expectativa não tenha sido quebrada em relação ao objetivo principal desse estudo, estudar os efeitos da expansão do IFMA sobre a saúde dos professores, com certeza surgiram algumas surpresas em como, de fato, se deu esse impacto. Essa conclusão evidencia a importância do olhar do pesquisador, que estranha até o que lhe parece usual no cotidiano de trabalho. Esse deve ser sempre um olhar desconfiado, para que não haja risco de naturalizar estruturas que possam estar prejudicando os trabalhadores e impedindo-os de reagir para modificar sua realidade.

Os professores entrevistados ajudaram a contar a história de uma expansão importante na educação profissional do estado do Maranhão, mas que não tem sido uma trajetória simples, pois muitos têm sido os obstáculos a que os servidores do IFMA estão sendo submetidos para que consigam realizar o seu trabalho ou mesmo terem uma vida mais digna.

Essa pesquisa evidenciou que o professor não está imune às alterações, reagindo, de formas muito variadas, às questões que lhes provocam sofrimento. Muitas vezes as reações são negativas, como o processo de adoecimento relatado por uma professora entrevistada. Diante das condições precárias das estruturas físicas do *campus*, assim como das dificuldades enfrentadas diante das alterações recentes, observa-se, também, o ressentimento de alguns professores em relação a esse processo de expansão.

Um aspecto recorrente na fala dos professores é a questão da escassez de ações coletivas na busca por melhorias nas suas condições de trabalho. Poucos foram os relatos de professores envolvidos com os sindicatos, ou que tenham se mobilizado com outros profissionais na busca pelo bem comum. A forte departamentalização do

campus São Luís – Monte Castelo contribui para restringir o contato entre professores, dificultando a construção de um espaço de discussão que trouxesse melhorias para toda a classe.

Vários professores revelaram reações isoladas a problemas vivenciados no trabalho. Pode-se concluir que apesar dos obstáculos para a mobilização sindical, muitos professores revelaram uma postura crítica em relação a vários aspectos da expansão, principalmente no que diz respeito à sua desorganização. Essa crítica é essencial para que sejam construídas possibilidades de reação que busquem, de fato, transformar a realidade de trabalho.

Outra questão importante é a compreensão de que essa pesquisa não se propôs a generalizações, evitando a afirmação de que só se pode encontrar nos institutos as realidades relatadas pelos professores entrevistados. No entanto, conhecer cada uma dessas histórias possibilita respeitar cada professor em sua trajetória singular, evitando julgamentos precipitados sobre suas posturas pois, antes de mais nada, é sempre bom lembrar que esses profissionais têm sonhos, objetivos e trajetórias que influenciam enormemente a forma como conduzem sua relação com o trabalho.

Também se observa que as mudanças que vêm acontecendo no mundo do trabalho refletem-se em outras esferas da vida humana. As vivências de sofrimento dos professores não ficam restritas ao universo laboral, podendo gerar impactos significativos em outras esferas de suas vidas, como a família e os próprios projetos de vida.

A recente expansão da educação profissional mostrou ser apenas mais um capítulo de uma história de submissão a uma lógica que, na maioria das vezes, não está, de fato, a serviço dos interesses dos trabalhadores. As muitas mudanças na educação profissional brasileira vêm exigindo estudos para entender os impactos sobre a comunidade acadêmica.

As inquietações que levaram à escolha do objeto permanecem, ou aumentaram, pois, ao chegar a conclusão desse trabalho podemos chegar a mais questionamentos do que respostas.

Tendo em vista que o IFMA oferece cursos de formação de professores, como as licenciaturas, questiona-se de que forma essas vivências de sofrimento vão influenciar esses futuros profissionais que estão construindo suas trajetórias na

docência. Muitos professores revelam na prática as relações que tiveram com seus próprios professores, utilizando-os como referência para a construção de suas formas de ensinar – seguindo-os como modelo, ou agindo de forma inversa.

Uma das contribuições mais importantes dessa pesquisa é a identificação de vivências de prazer desses profissionais em relação às suas atividades laborais. Esse fato apresenta coerência com a produção de pesquisas na área de Psicodinâmica do Trabalho, que identifica trabalhadores que, mesmo diante de condições desestruturantes, conseguem manter a saúde e vivenciar prazer no trabalho. O relacionamento com alunos é apontado por muitos desses profissionais como extremamente prazeroso, sendo muitas vezes, o que os mantém na instituição.

A docência é uma profissão que evidencia de forma muito clara o papel social dos que optam por essa carreira. O prazer gerado pela sensação de dever cumprido, relatado por alguns professores, pode estar associado a essa questão. No entanto, essa diferenciação do docente pode contribuir para provocar mais sofrimento pelos processos de intensificação, ou mesmo autointensificação do seu trabalho.

Por trazer mais questionamentos do que respostas, esse trabalho evidencia a importância de outras pesquisas, tanto nessa quanto em outras instituições. Com isso, pode-se conhecer os efeitos da expansão sobre os diversos públicos que compõem a comunidade acadêmica dos Institutos Federais em todo o país.

Os resultados encontrados impõem muitos desafios, principalmente no que diz respeito à atuação da pesquisadora no IFMA. Como lidar com o professor que procura o Serviço de Psicologia por vivenciar sofrimento no trabalho? A realização da escuta e o encaminhamento para os serviços de saúde não são suficientes e correm o risco de responsabilizarem os professores pelo próprio sofrimento. O tratamento desses professores é essencial, mas essa ação, sozinha, não possui o poder de transformação da realidade, necessário para que o adoecimento não permaneça ou afete os outros profissionais.

Estudos como esse são importantes, primeiramente por colocarem o professor em evidência, em um contexto de desvalorização geral e perda do status social. Tentar mudar essa realidade, buscando-se uma valorização efetiva desses profissionais pode ser um caminho. Mais que isso, é preciso que haja o reconhecimento do ser humano por trás do professor, com suas qualidades, defeitos e

necessidades. Jamais pode-se perder de vista esse caráter de humanidade, que é o grande sentido de qualquer processo de educação responsável e comprometido.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Natália. E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? **Sísifo. Revista de ciências da educação**. Portugal, n. 2, p. 59-67, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BARRETO, M; HELOANI, R. Da violência moral no trabalho à rota das doenças e morte por suicídio. *In*: ALVES, G. AMARAL, A. MOTA, D. (Orgs.) **Trabalho saúde**: a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no século XXI. São Paulo: LTR, 2011. p. 173-184.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, set/dez. 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/253/boltec253b.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto Lei nº 7.863 de 31 de outubro de 1989**. Dispõe sobre transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. *In*: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/SEMTEC. Brasília, 1994, p. 41.

_____. Decreto Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 4, 18 abr. 1997a. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Decreto Lei nº 5.154 de 04 de 23 de julho de 2004. Revoga o Decreto nº 2.208/2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 26 jul. 2004.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008a.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Brasília, 1961. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2014.

_____. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 19539, 19 out. 1982.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. Brasília, 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 25 set. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Lei nº 11.430, de 26 de dezembro de 2006. Altera as Leis nºs 8.213, de 24 de julho de 1991, e 9.796, de 5 de maio de 1999, aumenta o valor dos benefícios da previdência social; e revoga a Medida Provisória nº 316, de 11 de agosto de 2006; dispositivos das Leis nºs 8.213, de 24 de julho de 1991, 8.444, de 20 de julho de 1992, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e a Lei nº 10.699, de 9 de julho de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 27 dez. 2006

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Brasília, 1937. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1210, 15 jan. 1937. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Lei nº 9.527, de 10 de dezembro de 1997. Altera dispositivos das Leis nºs 8.112, de 11 de dezembro de 1990, 8.460, de 17 de setembro de 1992, e 2.180, de 5 de fevereiro de 1954, e dá outras providências. Brasília, 1997b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 29421, 11 dez. 1997b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19527.htm>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2008. Dispõe, entre outros, sobre Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 31 dez. 2008b.

BRASIL, Controladoria-Geral da União. **Portal da transparência**. Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Cooperação Brasil-Canadá**. Disponível em: <<http://mulheresmil.mec.gov.br/cooperacao-brasil-canada>>. Acesso em: 1 fev. 2013.

_____. **Expansão da rede federal de educação, ciência e tecnologia**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 1 fev. 2014.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica*. Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>>. Acesso em: 2 fev. 2005.

BRASIL. Ministério da Previdência Social Decreto Lei nº 3.048 de 06 de maio de 1999. Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 50, 7 mai. 1999.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Caderno de Psicologia social do trabalho**. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-37172012000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jan. 2014.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

CASTEL, Roberto. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO. Projeto político pedagógico. São Luís, 2003.

CODO, Wanderley; SORATTO, Lucia; VASQUEZ-Menezes, Iône. Saúde mental e trabalho. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 276-299.

DEAVILA, Sueli de Fatima Ourique; RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa. Representações do trabalho docente na ANPED: análise da produção científica. In: Seminario Internacional RED ESTRADO, 8, Seminário Internacional de Políticas educativas em Latinoamérica, 2., 2010, Lima. **Anais...** Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010.

DEJOURS, Christophe. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR (orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3.ed. Brasília: Paralelo 15/ Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011a. p. 57-123.

_____. et al. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. A metodologia em psicodinâmica do trabalho. . *In*: LANCMAN, Selma; SZNELWAR (orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3.ed. Brasília: Paralelo 15/ Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011b. p. 125-151.

_____. O trabalho como enigma. *In*: LANCMAN, Selma; SZNELWAR (orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3.ed. Brasília: Paralelo 15/ Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011c. p. 151-166.

_____; ABDOUCHELI, Elizabeth. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. DEJOURS, Christophe et al. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994. p. 119-145.

_____; DESSORS, D.; DESRIAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. *In*: **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, n. 33, maio/jun. 1993. p.98-104.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Ensino médio no Brasil: consensos e dissensos: um estudo de avaliação de políticas públicas no campo da educação brasileira**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

FILGUEIRAS, Luiz. Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste final de século. *In*: Encontro Nacional de Estudo do Trabalho, 5. 1997. Rio de Janeiro **Anais...** 1997. Rio de Janeiro: ABET, 1997. p.895-920. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/neoglobliberalismo.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 31-45, mai./ago., 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/252/boltec252c.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82> >. Acesso em: 10 mai. 2014

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>>. Acesso em: 10 mai. 2014

FURTADO, Odair. Psicologia para fazer a crítica, a crítica para fazer a Psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.cap. 13. P. 241-254.

GERNET, Isabelle. Psicodinâmica do reconhecimento. MENDES, Ana Magnólia (org.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho**: temas, interfaces e casos brasileiros. Curitiba, Juruá, 2010. p. 61-76.

GLINA, D.; ROCHA, L. Prevenção do Estresse no Trabalho. *In*: GLINA, D.; ROCHA, L. (Orgs.) **Saúde Mental no Trabalho da Teoria à Prática**. São Paulo: Roca, 2010. p. 113-135.

GLINA, Débora Miriam Raab; ROCHA, Lys Esther; BATISTA, Maria Lucia; MENDONÇA, Maria Goretti Vieira. Saúde mental e trabalho: uma reflexão sobre o nexos com o trabalho e o diagnóstico, com base na prática. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol.17, n.3, pp. 607-616, 2001.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

GONÇALVES, M. Graça M. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). **A psicologia sócio histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. Cap 6. p. 113-127

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. *In*: SAWAYA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 141-156.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 6. Ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n.2, p. 100-112, jul-dez 2009.

INSTITUTO Federal do Maranhão e seus *campi*. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br/index.php/instituto>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **IFMA** (Caderno). São Luís, 2013.

_____. Projeto político pedagógico. São Luís, 2010.

_____. Plano de desenvolvimento institucional 2009-2013. São Luís, 2010.

_____. Edital nº 7 de 2 de julho de 2014. Concurso de remoção interna de servidores públicos. Disponível em: <http://www.ifma.edu.br/gercon/sistema/upload_arquivos/reitoria/03072014-090033-EDITAL_DE_REMOCAO_TAE_07_DE_JULHO_DE_2014.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Conselho Superior. **Resolução nº 84**, 05 de outubro de 2011. Aprova as normas para afastamento do servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Maranhão para participar de Programa de Pós-graduação stricto sensu no país e no exterior. São Luís, 2011a.

_____. Conselho Superior. **Resolução nº 87**, de 05 de outubro de 2011. Aprova as diretrizes para a gestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís, 2011b.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental e trabalho. **Psicologia e Sociedade**. Porto Alegre, v. 15, n. 1 p. 97-116, jan/jun. 2003.

KAHHALE, Edna M. S. P.; ROSA, Elisa Zaneratto. A construção de um saber crítico em Psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 1. P. 19-53.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, SAVIANI et al. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores associados, 2002.

_____. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2014

_____; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In*: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009 (Série Prática Pedagógica)

LANCMAN, Selma. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. *In*: LANCMAN, Selma; SZNELWAR (orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3.ed. Brasília: Paralelo 15/ Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.p. 31-43.

LEDA, Denise Bessa. **Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão**. Rio de Janeiro, 2009, 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, área de concentração: Psicologia Social, Rio de Janeiro, 2009.

LEITE, Marcia de Paula; SALAS, Carlos. Trabalho e sindicalismo em tempos modernos: desafios e perspectivas no Brasil e México. *In*: LEITE, Marcia de Paula; ARAÚJO, Angela Maria Carneiro (orgs.). **O trabalho reconfigurado: ensaios sobre Brasil e México**. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2009, p. 19-20.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002)**. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

MACÊDO, Kátia Barbosa. Sublimação. . *In: VIEIRA, Fernando de Oliveira (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho***. Curitiba: Juruá, 2013. P. 439-443.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educ. Soc. Campinas*, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/index.htm>> Acesso em: 10 nov. 2012.

MARTINS, Soraya Rodrigues. Tempo antes do adoecer: relações entre saúde e os processos psicodinâmicos do reconhecimento do trabalho. *In: MENDES, Ana Magnólia. **Trabalho e saúde: o sujeito entre emancipação e servidão***. Curitiba: Juruá Editora, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política.VOL I. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MENDES, Ana Magnólia. Prazer, reconhecimento e transformação do sofrimento no trabalho. *In: _____*. (Org.) **Trabalho e Saúde- O sujeito entre emancipação e servidão**. Curitiba, Juruá, 2011. p. 13-25.

_____. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. MENDES, Ana Magnólia (org.) **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. Cap. 1. P. 29-48.

_____; DUARTE, Fernanda Sousa. Mobilização subjetiva. *In: VIEIRA, Fernando de Oliveira (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho***. Curitiba: Juruá, 2013.259-262.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo. Psicodinâmica do trabalho. *In: JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley (org.) **Saúde mental & trabalho***. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. P. 130-142.

MÉSZÁROS, István. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. *In: ANTUNES, Ricardo (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil***. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 27-44.

MEURER, B.; STREY, M. Problematizando as Práticas Psicológicas no Modo de Compreender o Fenômeno Assédio Moral. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, vol. 32, n. 2, p. 452-471, abr./jun, 2012.

MINUTA sobre a resolução nº 87 do CONSUP. Disponível em: <http://tempodecritica.blogspot.com.br/2012_08_19_archive.html>. Acesso em: 10 mai. 2013.

NAVARRO, V. Trabalho, saúde e tempo livre sob os domínios do capital. *In*: PADILHA, V. (org.). **Dialética do Lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 50-74.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. O capitalismo contemporâneo. *In*: _____ **Economia política: uma introdução crítica**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. 9. P. 211-241.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. (orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. Cap. 2. p. 25-51.

OLIVEIRA, D. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ Soc. Campinas**, v. 26, n. 92, p. 753-775. Especial – out. 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Constituição da Organização Mundial da Saúde. Nova Iorque, 1946. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETS. **Revista RETTA**. Rio de Janeiro, Ano 1, n. 1, p. 89-110, jan-jul 2010.

OTRANTO, Célia. A Política de Educação Profissional do Governo Lula *In*: Reunião da ANPED, 34, 2011, Natal, **Anais...**, Natal, 2 a 5 de out. de 2011. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

OZELLA, Sérgio. Pesquisar ou construir conhecimento: o ensino da pesquisa na abordagem sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Downloads/cartilha_eliezer_final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/cartilha_eliezer_final%20(1).pdf)> Acesso em: 1 fev. 2014.

PADILHA, V. Consumo e lazer reificado no universo onírico do shopping center. *In*: _____. (org.). **Dialética do Lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 126-155.

PNUD. **Ranking IDH 2010**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/ranking-idhm-2010-uf.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

POCHMANN, Márcio. Desempregados do Brasil. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 59-73.

POCINHO, Margarida; PERESTRELO, Célia Xavier. Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 513, set-dez. 2011.

POR que a docência não atrai. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/docencia-nao-atrai-535101.shtml?page=all>>. Acesso em: 10 mai 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

REY, Fernando González. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; MANCEBO, Deise. Concurso público, uma alternativa sensata frente às turbulências do mundo do trabalho?. **Trabalho & educação**. Belo Horizonte, NETE/FaE/UFMG, v. 18, n. 1, jan-abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**.v. 12, n. 34. Rio de Janeiro: Jan-abr, 2007.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? *In*: SAWAYA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999. p.7-15.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educação e sociedade, Campinas**, v. 32, n. 116, jul-set, 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300007>. Acesso em: 10 mai. 2014.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA . **Por que os trabalhadores da educação federal entrarão em greve?**. Disponível em: <<http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php/noticias-da-greve/970-por-que-os-trabalhadores-da-educacao-federal-entrarao-em-greve>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

SINGER, P. Desemprego e exclusão social. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, Fundação Seade, v.10, n.1, jan.-mar. 1996.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 mai. 2007.

SOBOLL, L. Organização do trabalho e prática do assédio moral: um estudo sobre trabalho bancário. *In*: GLINA, D.; ROCHA, L. (Orgs.) **Saúde Mental no Trabalho da Teoria à Prática**. São Paulo: Roca, 2010.p. 358-367.

SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, modernização e precarização. *In*: **Riqueza e miséria no Brasil II**. ANTUNES, Ricardo (org.). São Paulo: Boitempo, 2013.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out-dez, 2011.

TAUILE, José Ricardo. **Para (re)construir o Brasil contemporâneo**: trabalho, tecnologia e acumulação. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Núcleo de Tecnologia da Informação. Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos.. <<http://www.ufma.br>>. Acesso em: 05 out. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAYA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 16-26.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, jan/abr 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 maio 2007.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Em conformidade com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012)

Título do projeto: Estudo sobre os efeitos do processo de expansão do IFMA no trabalho e na saúde de seus docentes.

Pesquisadora: Luciana de Fátima Sopas Rocha

Email: Luciana.sopas@gmail.com

Telefone: 98 9131-9776

Orientadora: Profa. Dra. Denise Bessa Léda

Email: denisebl@uol.com.br

Telefone: 98 9972-7932

Coordenação do Programa de Pós-graduação: 98 3272-8366

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa: “Estudo sobre os efeitos do processo de expansão do IFMA no trabalho e na saúde de seus docentes”.

Objetivo da pesquisa: Analisar os efeitos da expansão do Instituto Federal do Maranhão no trabalho e na saúde de seus docentes.

Questionários e entrevistas: Ao aceitar participar dessa pesquisa, você está autorizando a pesquisadora a aplicar questionários e entrevistas que serão gravados e transcritos sem a sua identificação. No entanto, as informações obtidas com esses instrumentos só serão divulgadas com a sua autorização.

Envolvimento com a pesquisa: Você pode entrar em contato com a pesquisadora para esclarecimentos em qualquer etapa dessa pesquisa, assim como recusar a sua participação sem qualquer prejuízo para você.

Confidencialidade: Essa pesquisa será realizada preservando a confidencialidade dos dados dos seus participantes.

Riscos: A participação na pesquisa pode, ocasionalmente, mobilizar

sentimentos ou pensamentos desagradáveis, com a possibilidade de gerar sofrimento para você. No entanto, caso seja identificado esse risco, a entrevista será encerrada. Da mesma forma, os dados coletados só serão utilizados com a sua autorização e os resultados dessa pesquisa só serão publicados com finalidade exclusivamente científica.

Benefícios: A sua participação pode contribuir na compreensão dos efeitos da Expansão do IFMA no trabalho e na saúde dos professores, possibilitando uma ampliação da visão sobre esse processo, assim como refletir sobre a os caminhos para minimizar os danos negativos para os professores afetados.

Esclarecimento: Ao aceitar participar dessa pesquisa, você irá receber uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com os dados de contato das pesquisadoras para eventual contato.

Assinatura das pesquisadoras:

Luciana de Fátima Sopas Rocha

Pesquisadora

Profª. Dra. Denise Bessa Léda

Orientadora

Aceito participar da pesquisa, tendo sido informado(a) sobre seus objetivos, riscos, benefícios e sobre a minha liberdade em participar ou mesmo de deixar a pesquisa em qualquer momento. Considerando os itens acima expostos, eu, de maneira livre e esclarecida, expresso o meu interesse em participar desta pesquisa.

Nome: _____

Endereço: _____

RG: _____

Telefone: _____

Local e data: _____ (MA), ____ / ____ / ____.

Assinatura do(a) participante

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR ENVOLVIDO NO PROCESSO DE EXPANSÃO

1. Qual a função da educação profissional no contexto contemporâneo?
2. Como você vê o processo de expansão da Rede Federal Tecnológica?
3. Como se refletiu no IFMA?
4. Quando esse processo foi iniciado e como foi o seu desenvolvimento?
5. Qual foi a sua participação no desenvolvimento da expansão?
6. Como foi a receptividade pela comunidade acadêmica?
7. Como os professores se posicionaram em relação a esse processo de expansão?
8. Na sua opinião, quais os impactos no trabalho dos docentes?
9. Você identifica diferenças no perfil dos professores contratados antes e depois da expansão? Quais?
10. Você identifica diferenças na Instituição antes e depois da expansão?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM LÍDER SINDICAL

1. Identificação:

Nome:

Cargo no sindicato:

2. Quantos professores do IFMA são filiados nesse sindicato?
3. Existe algum trabalho específico para aumentar o número de filiados no sindicato?
4. Quais os principais obstáculos para uma maior adesão dos professores ao sindicato?
5. Atualmente, existe alguma divisão na representação sindical dos docentes do IFMA? Comente.
6. Na sua opinião, qual a função da educação profissional no contexto contemporâneo?
7. Como você vê o processo de expansão da Rede Federal Tecnológica?
8. Como se refletiu no IFMA?
9. Qual foi a participação do sindicato no desenvolvimento da expansão?
10. Na sua opinião, quais os impactos no trabalho dos docentes?
11. Como as normas e regras da Instituição interferem no trabalho do professor?
12. Como é o trabalho dos professores no IFMA?
13. Como o trabalho repercute no bem-estar do professor?
14. Quais as principais problemáticas enfrentadas por esses trabalhadores?
15. Quais os principais eixos de luta específicos desse setor?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

1. Qual o significado do trabalho na sua vida?
2. Por que escolheu ingressar no IFMA?
3. Como é a sua rotina de trabalho no IFMA?
4. Você exerce alguma outra atividade profissional além da docência no IFMA?
5. O que o fez escolher a carreira docente?
6. Quais os desafios de sua profissão?
7. Quais eram as suas expectativas quando entrou na Instituição?
8. Essas expectativas foram alcançadas? Quais? De que forma?
9. Que situações geram prazer no exercício de seu trabalho?
10. Que situações geram desprazer no exercício de seu trabalho? Como você lida com isso?
11. O seu trabalho interfere na sua saúde/bem-estar? Como?
12. Como as normas e regras da Instituição interferem no seu trabalho?
13. Fale do seu relacionamento com os vários públicos do IFMA (docentes, técnicos-administrativos, alunos, gestores).
14. Você faz parte de algum sindicato? Como é a sua participação?
15. Como você vê o processo de expansão do IFMA? Quais os impactos no seu trabalho?
16. Você identifica diferenças na Instituição antes e depois da expansão? (somente para profissionais contratados antes da expansão)
17. Você identifica diferenças no perfil dos professores contratados antes e depois da expansão? Quais?
18. Como é o relacionamento entre os professores contratados antes e depois da expansão?
19. Você já foi removido? Se sim, fale sobre esse processo.
20. Como você distribui o seu tempo entre as esferas familiar, social e profissional?
21. Quais as suas perspectivas para os próximos 5 anos?

:

