

## O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Paula Francisca da Silva  
UFMG-IFNMG  
[paulafransilva@yahoo.com.br](mailto:paulafransilva@yahoo.com.br)

Savana Diniz Gomes Melo  
FAE/UFMG  
[sdgmufmg@gmail.com](mailto:sdgmufmg@gmail.com)

1

**RESUMO:** Este artigo discute o trabalho docente na educação superior dos Institutos Federais( IF) no contexto de expansão educação profissional e tecnológica. O objetivo é apresentar e analisar a atuação do docente nos IF que se formaram a partir de 2008 e que se constituíram como um dos agentes de expansão de educação superior no Brasil. Para tanto, busca-se situar o trabalho docente em geral e o trabalho docente exercido nos IF, identificar a conjuntura em que a expansão se processa e apontar alguns efeitos da expansão da educação superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Expansão da educação superior; Institutos Federais; Trabalho docente.

### Introdução

Este artigo discute o trabalho docente no contexto de expansão da educação superior e da educação profissional e tecnológica. O objetivo é analisar a atuação do docente nos Institutos Federais (IF); identificar a conjuntura em que a expansão se processa e apontar alguns efeitos da expansão da educação superior protagonizada por estas instituições. Para tanto, considera-se as circunstâncias do objeto de análise e são retomadas as discussões acerca da complexidade que envolve o trabalho docente na atualidade e das suas especificidades tanto na educação básica quanto na educação superior, abordadas por Melo e Silva (2015).

A expansão da educação superior ocorrida no Brasil a partir da década de 1990 deve ser examinada a partir do contexto em que ela se insere. Uma brevíssima síntese desse contexto há que levar em conta pelo menos alguns elementos fundamentais, entre os quais podemos citar pelo menos dez: 1- o processo de reestruturação do capitalismo mundial em decorrência de uma forte crise que pode ser

situada no final da década de 1970; 2 As transformações na política, na economia, na cultura; 3-Os novos arranjos na produção e as novas tecnologias informacionais; 4- produção destrutiva; 5-financeirização; 6- reforma do Estado; 7-nova repartição do fundo público; 8-adoção políticas sociais focalizadas; 9-redução nos direitos sociais; 10- precarização e superexploração da classe trabalhadora; entre outros.

Em meio a esse processo de reestruturação do capital que ocorre em nível mundial, são adotadas medidas que buscam reestruturar os Estados e promover o equilíbrio orçamentário de suas contas, entre outras. Por essa via, promove-se a ruptura progressiva com os entraves, consubstanciados em direitos, que requerem a nova repartição do fundo público e a criação de novas mercadorias não convencionais, entre elas a saúde, a educação e a previdência (GRANEMANN, 2015).

No Brasil, a Reforma do Estado e em seu interior as reformas educacionais, iniciadas na década de 1990, são fundamentais no processo de reestruturação capitalista.

No bojo das reformas educacionais encontram-se aquelas dirigidas à educação superior e à educação profissional e tecnológica (EPT)<sup>1</sup>. Aparentemente desconectadas, estas são em realidade profundamente concatenadas ao novo modelo de educação que se busca criar no país, sintonizado com os novos requerimentos do capitalismo. Nesse quadro emerge um modelo de educação orientado pela lógica empresarial e do mercado que se impõe e substitui a lógica do direito à educação pública e gratuita. Nesse contexto, o trabalho docente sofre alterações que indicam sua crescente precarização.

## **O trabalho docente em sua complexidade**

A concepção de trabalho docente é perpassada por diferentes teorias e debates. A heterogeneidade que o caracteriza no Brasil é notável e crescente. Ela está presente em distintas dimensões, como regimes de trabalho, carga horária de trabalho, salários, condições materiais objetivas para realização da atividade, dentre outras.

A cada reforma educacional, a adoção de medidas que visam alterar o ensino, os currículos, o perfil do público-alvo, as formas de contratação dos

---

<sup>1</sup>Conferir (Cf.): OLIVEIRA (2000; 2001) sobre a Reforma da educação básica; SILVA JR. e SIGUISSARDI (2001) sobre a Reforma da educação superior; MELO (2009) sobre a Reforma da educação profissional e tecnológica.

professores, a formação e a remuneração, entre outras, tem trazido e/ou renovado tensionamentos para o trabalho dos professores (MELO, 2009). Esse quadro se agudiza a partir da década de 1990, quando numerosas legislações definiram, de forma impositiva, novas normas para a organização escolar e para a organização do trabalho escolar no Brasil.

A partir da década de 1990, os sistemas de ensino no Brasil foram transformados e emergiram novas orientações no âmbito da gestão, dos currículos, do financiamento, da avaliação, nas formas de ingresso e composição dos quadros docentes, dentre outras, que denotam uma nova lógica ao campo educacional. Nesse contexto, há uma redefinição do trabalho docente. Na educação básica, esse passa a ser compreendido para além da regência de classes e das atividades a ela correlatas. Novos requerimentos e atribuições foram criados, muitas vezes, extrapolando a própria formação dos professores em geral, sem que sejam oferecidas as condições de trabalho necessárias. Na educação superior, as funções do professor modificaram-se na medida em que este nível de ensino passou por transformações significativas nas últimas décadas, afetas ao sentido, às finalidades, aos objetivos da educação, que engendraram outra arquitetura acadêmica, pedagógica e social que conforma a “missão” da educação superior propalada na contemporaneidade (MAUÉS, 2010).

Com relação ao desenvolvimento do trabalho docente em geral, Maués (2010) considera que esse está vinculado aos objetivos da instituição à qual ele se vincula ao nível de ensino no qual atue e aos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade. Quanto o trabalho docente na educação superior, esse é compreendido pela autora como o conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor/pesquisador no âmbito das relações estabelecidas com a instituição de ensino, considerando seus fins e objetivos, visando abranger os aspectos do processo de ensino, de produção e de socialização do conhecimento.

A despeito das diferenças existentes na função docente, o processo de ensino e aprendizagem constitui o eixo “basilador” do trabalho docente em geral e a atividade-fim da escola. Notadamente, a atividade docente é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, invariavelmente inédita e imprevisível. É um processo atravessado por influências de múltiplos aspectos - políticos,

econômicos, sociais, culturais, psicológicos, éticos, institucionais, técnicos, afetivos, estéticos, entre outros.

Para Tardif (2002, p.130), o ensino tem como objeto seres humanos que são, ao mesmo tempo, seres individuais e sociais, sujeitos que possuem características peculiares, heterogêneos, têm diferentes histórias, ritmos, interesses e necessidades. Desse modo, o objeto do trabalho docente constantemente escapa ao seu controle. Assim sendo, pelas peculiaridades desse objeto, a prática pedagógica do professor consiste, segundo o autor, em gerenciar relações sociais, envolve tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação.

Há que se considerar que o processo de expansão da escolaridade no Brasil, a partir da década de 1960, produziu inflexões de diversas ordens na escola, nos tempos, espaços, processos e relações entre sujeitos, alterando as condições e resultados do processo ensino-aprendizagem. Analisando a expansão educativa na Argentina e em outros países da América Latina, Birgin (2001) considera que, de um lado, verifica-se a crescente demanda pela ampliação do acesso à escolarização e, de outro, uma expansão que não atende plenamente em termos de qualidade. Desse processo contraditório, emergem muitos dos embates hoje existentes no campo da educação.

Na educação superior, a expansão é um fenômeno que vive uma nova fase de crescimento e diversificação<sup>2</sup>, marcada pelo caráter de privatização.

Ao comparar os dados do censo da educação superior (CENSUP) de 1995, 2003 e 2013, Silva (2015) demonstra a magnitude e as proporções alcançadas por este fenômeno.

O número total de instituições de ensino superior (IES) no Brasil aumentou consideravelmente de 1995 a 2013. Em 1995 existiam 894 IES e em 2013 foram registradas 2.391. A maior variação neste período pôde ser observada de 1995 a 2003, período em que o crescimento total do número de IES representou 108%. Este aumento só foi possível em virtude do crescimento acelerado de IES particulares. Foram criadas mais 968 IES particulares, o que significou um aumento percentual de 142%. Já o número de IES públicas diminuiu. Em 1995 existiam 210 IES e em 2003 o CENSUP registrou 207.

---

<sup>2</sup>SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI (2001);LIMA (2007); PINHEIRO (2013).

No período subsequente, de 2003 a 2013, apesar de o número de IES particulares continuar crescendo<sup>3</sup>, o número de IES públicas aumentou. Foram criadas 94 novas IES públicas e isso representou um aumento percentual de 45% no número total de IES no Brasil. Em suma, após 2003 a educação superior pública registrou um crescimento significativo, embora menor que o privado. A oferta de vagas também aumentou no período observado. Passou de 1.759.703, em 1995, para 3.887.022, em 2003, ou seja, o quantitativo mais que dobrou. De 2003 a 2013, o número de matrículas quase duplicou novamente, subindo para 7.305.977.

Este crescimento tem sido alimentado por medidas e programas pontuais impactantes para a educação superior. Para Guimarães (2013) esta expansão, a partir de 2004, foi viabilizada pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI); pelos cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD), com ênfase para o setor privado; e pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Um segundo fenômeno externo que afeta o trabalho docente é que o magistério, aqui entendido como trabalhador docente, inicialmente dotado de considerável prestígio social, apresentou uma progressiva perda de autonomia, que veio sendo associada às reformas nos currículos, na avaliação, na gestão e múltiplas formas de controle.

Outro aspecto, associado ao anterior, refere-se à desvalorização do magistério<sup>4</sup> que tem se manifestado através da política salarial regressiva no setor público em geral, pautada na contenção de gastos, na lógica baseada no desempenho e na produtividade, é um forte componente da desvalorização e da desmotivação do/no magistério.

Na educação básica, muitas redes de ensino não cumprem a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério e, não raro, a precária condição salarial obriga os professores a exercerem mais de uma atividade profissional, a trabalhar em mais de um turno e/ou em escolas diferentes. Na educação superior, embora os salários sejam melhores comparativamente com os existentes na educação básica, a corrosão tem sido grande, sobretudo para os que se encontram em início de carreira e para os aposentados. Nos últimos anos, uma estratégia que tem de certo modo atenuado a

<sup>3</sup>Foram criadas mais 438 IES particulares.

<sup>4</sup> Cf. LEHER(2010).

precariedade salarial e aumentado os rendimentos tem sido a participação de docentes em projetos governamentais ou empresariais, mediante o recebimento de bolsas ou outras formas de retribuição material, como é o caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Essas formas de retribuições individualizadas e heterogêneas têm acarretado a adesão a projetos governamentais e também a intensificação do trabalho docente em novos patamares e o esvaziamento da organização coletiva dos docentes, em prol de melhorias salariais para a categoria.

Acrescente-se que, nas últimas décadas, muitos benefícios resultantes de conquistas históricas dos docentes do setor público e que representavam salvaguardas e/ou salários indiretos foram extintos, entre os quais se destacam a queda dos quinquênios, a quebra da carreira, a vulnerabilização na aposentadoria, a criação da previdência privada, entre outros. Enquanto isso, sob o discurso da flexibilização e o argumento da contenção de gastos, cresce a contratação de pessoal temporário, em condições notadamente mais precárias e vulneráveis em relação aos efetivos.

Em meio a esse processo, cresce a responsabilização ou culpabilização dos professores pelos baixos resultados dos estudantes nas sucessivas avaliações de resultados dos sistemas de ensino e das instituições escolares realizadas a partir da década de 1990. Coloca-se sob suspeição tanto o trabalho do professor como a produção da educação superior, e o mesmo se passa na educação básica. Identifica-se nessa suspeição o princípio de *accountability*, presente no novo modelo de Estado propugnado, e que remete à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados. Se na educação básica essa responsabilização vem também sendo crescentemente associada à bonificação ou a penalização dos docentes em relação a tais resultados, na educação superior esse artifício torna-se importante para inserir, dirigir e dar sustentação ao modelo de Estado Gerencial e, portanto, de uma IES também gerencial, orientada para resultados.

Vale destacar que tais avaliações introduzem uma lógica quantitativa e mercadológica e criam *ranqueamento* dessas instituições, fundamental à constituição e consolidação do mercado educacional. Na educação básica, os estudos de Bonamino e

Sousa (2012) sobre o sistema de avaliação paulista revelam o potencial das avaliações em larga escala de direcionar o que, como e para que ensinar. Na educação superior, Bosi (2007) destaca a avaliação como um fator importantíssimo das mudanças empreendidas no trabalho docente. Enquanto na graduação a classificação e hierarquização dos cursos<sup>5</sup> reforçam a cultura da avaliação quantitativista que, a cada ano, alarga mais os limites da escala de mensuração da produção, na pós-graduação os cursos tem sido referenciados em conceitos que variam de 3 a 7, em função do produtivismo. Como afirma Bosi, a produção docente passa a ser esquartejada e classificada por critérios quantitativistas, mensuradas pela classificação dos periódicos em avaliações denominadas *qualis*.

Coligada aos aspectos anteriores destaca-se a intensificação do trabalho dos docentes, que passa a ser exercido também, e de forma dilatada, fora da jornada de trabalho, em tempos livres, sobretudo no caso da educação superior. O uso da internet e de novas tecnologias dão impulso incomensurável a tal intensificação.

Como se vê, no atual cenário, os docentes estão envolvidos num conjunto de transformações marcadas pela variabilidade, multiplicidade, intensidade, complexidade de atividades e tensionamentos motivados pela precarização das condições de trabalho e vulnerabilização dos vínculos de emprego.

Na educação superior, a complexidade que envolve o trabalho docente, bem como a identificação de transformações profundas que o vem acometendo, é corroborada por muitos autores<sup>6</sup>. A síntese elaborada por Bosi (2007) em seus estudos sobre o trabalho docente nas IES no Brasil, no período de 1980 a 2005, elucida o que representa a arquitetura acadêmica a que se refere Maués, citada anteriormente, e que é por ele denominada de cultura produtivista. Para ele, tais transformações são compreendidas à luz das análises acerca da construção de uma solução para a crise do capital em nível mundial, que visa recuperar as taxas de lucro e a capacidade de reprodução do capital principalmente através do barateamento da mão de obra e da transferência dos serviços públicos para a esfera da iniciativa privada. Este último fator, segundo Bosi, tem definido o trabalho docente no Brasil, uma vez que estabeleceu a

---

<sup>5</sup>O que ocorre desde o Exame Nacional de Cursos (ENC), o chamado Provão, em 1995, transmutado em Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em 2004.

<sup>6</sup>Cf.: BOSI (2011).

expansão da educação superior pela via privada e introduziu, nas IES públicas, uma tendência cada vez mais predominante de mercantilização do trabalho docente.

A política voltada para a mercantilização da educação superior no Brasil é expressão, assevera o autor, de uma ordenada tendência mundial de reforma sobre os direitos sociais e funções do Estado, que os movimentos sindicais mais combativos denominam Contra Reforma do Estado. Nesse contexto, a educação passa a ser encarada como “Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado”, o que orienta a ação do Estado em relação às IES públicas em todos os âmbitos. Bosi demonstra como a mercantilização da educação no Brasil e a cultura produtivista na educação superior tem se consolidado, por exemplo, através da flexibilização do regime de trabalho dos docentes pela relativização da dedicação exclusiva; da introdução de novas regras de remuneração, inauguradas com a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) em 1998, que contribuíram para ampliar a produtividade e ao mesmo tempo, para a intensificação e precarização do trabalho docente; e do direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento para áreas rentáveis do capital, garantido mediante os editais publicados pelos órgãos de fomento à pesquisa. Essa cultura produtivista, conclui Bosi, causa uma inversão crescente e incomensurável do tempo de trabalho e de vida do docente. Paralelamente cria um ambiente de individualismo exacerbado e competitividade e uma diferenciação profunda entre os docentes.

Bosi oferece uma intrincada trama de elementos que, analisados em seu conjunto, desvelam grandemente a cultura produtivista vigente. Contudo, há outros fatores que dão ainda mais razão aos seus argumentos e que convêm investigar. Um deles se refere ao avanço da desestruturação da carreira docente conquistada em 1987, que previa o estímulo ao desenvolvimento do docente de forma equilibrada, considerando o tempo de serviço, a formação continuada, a avaliação do plano de trabalho no espaço acadêmico coletivo e a valorização da Dedicação Exclusiva com regime de trabalho preferencial.

Desde o governo de Collor de Mello, foram muitas as alterações que desfiguraram a carreira docente: congelamento tabela salarial, composição remuneratória distribuída em várias gratificações, ataques à Dedicação Exclusiva, modificações no Regime Jurídico Único, quebra da paridade entre ativos e aposentados



e o distanciamento das carreiras entre os graus de ensino. Mas, a partir de 2008, esse processo teve novo impulso e três medidas são notórias nesse sentido.

Em primeiro lugar, a Lei nº 11.784/2008 separou o vencimento básico e a retribuição por titulação (RT) na remuneração do professor federal, implicando em perdas, sobretudo, no momento da aposentadoria do professor, já que o valor da RT, excluída do vencimento básico, não é considerado nos cálculos da aposentadoria. Em segundo, a Lei nº 12.772/2012 que instituiu novo Plano de Carreira e Cargos do Magistério Federal (PCCMF) e, com ele, trouxe efeitos ainda mais desestruturadores à carreira docente: remuneração expressa em tabelas anexas e não no corpo da lei, podendo ser alteradas a qualquer momento; valores nominais que não seguem nenhuma lógica; não existência de um piso referência; entre outras. Terceiro, as modificações draconianas contra os direitos dos aposentados e dos professores novatos, sob a égide da Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal (FUNPRESP). Que determinou que, aqueles que ingressaram no serviço público federal a partir de fevereiro de 2013, e possuem remuneração superior ao teto do INSS, têm duas opções na aposentadoria: receber um valor até o limite determinado ou aderir ao Regime de previdência complementar (RPC) e arriscar, pois o valor do benefício não é definido e sequer previsível, já que será o resultado de aplicações no mercado financeiro, podendo ser positivo, negativo ou mesmo, inexistente<sup>7</sup>.

O ANDES/SN adota posição crítica ao FUNPRESP, sendo o *site* da entidade abundante de informes e documentos analíticos e propositivos sobre o tema. Para seus dirigentes, os professores, os que ingressaram no serviço público a partir de 2013 estão sendo impelidos a entregar sua aposentadoria nas mãos do mercado de capitais através de um fundo que adota a lógica rentista. Uma vez que, só se permite aos trabalhadores docentes saberem com quanto eles contribuem, mas não quanto eles vão ganhar. Além disso, adverte que esse fundo enfraquece o RPPS e, caso ele se consolide, em poucos anos, pode ocorrer o enfraquecimento ainda maior e o desmantelamento do sistema previdenciário, criando as chances que os defensores do *Estado mínimo* precisam para justificar a extinção do sistema público de previdência<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup>Lei nº 12.618/2012

<sup>8</sup>MARCH (2014)

Como se pode verificar, esse conjunto de inflexões, entre outras que não puderam ser apontadas, trazem para os professores um universo muito variado e intrincado de problemas com os quais eles têm que se haver em sua prática cotidiana e em decorrência da lógica gestorial que avança sobre o setor público. Nesse quadro de fragmentação e de perdas de direitos a que os docentes estão sujeitos, independentemente do nível em que atuem a sua organização político sindical é também fortemente afetada. Por um lado, as precárias condições de trabalho e a intensificação não lhe deixam tempo para filiar-se e/ou participar da organização sindical de sua categoria. Acrescente-se o combate dirigido aos sindicatos aguerridos, como indicado por organismos internacionais que orientaram os ajustes estruturais e reformas educacionais nas últimas décadas, com vistas a enfraquecê-los, desqualificá-los. A repressão, ea judicialização das greves, são exemplos dessas estratégias.

Paralelamente, a cooptação de centrais e direções sindicais e de movimentos sociais tem dificultado a organização dos trabalhadores em torno dos seus interesses e objetivos coletivos autênticos. Na educação básica, por exemplo, observa-se o impacto negativo nas taxas de filiação e participação ativa dos professores em seus respectivos sindicatos<sup>9</sup>. Na educação superior, no âmbito das Instituições federais de ensino (IFES), a criação em 2005 do Fórum que logo se tornou a Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES), como entidade paralela e que apoia incondicionalmente as políticas e medidas do governo federal, foi responsável por promover uma divisão no movimento nacional docente e reduzir o poder de pressão do ANDES-SN, já que algumas universidades se desfiliam do mesmo para aderir à “paralela” recém-inventada.

As questões que envolvem o trabalho dos professores na educação básica e na educação superior vêm sendo, em grande medida, retratadas na produção acadêmica da área na atualidade, o que constitui um grande aporte às reflexões e às proposições ao campo de estudo, aos trabalhadores e aos gestores dos sistemas e dos sindicatos. Pode-se observar um significativo aumento da produção e parece ser possível atribuí-lo às tensões e dilemas vivenciados por essa categoria e suas estreitas vinculações com as tensões e dilemas da própria educação. Destaca-se um grande esforço de aproximação

---

<sup>9</sup>OLIVEIRA e VIEIRA (2010)

de pesquisadores de diferentes países que tomam o trabalho docente como objeto de estudo, a exemplo da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede ESTRADO), que congrega vários pesquisadores latino-americanos e de outras regiões, dedicados aos estudos do trabalho docente.

### **O trabalho docente nos Institutos Federais**

Criados em 2008, os IF ofertam educação técnica e superior e, embora possuam natureza semelhante aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), transformados a partir de 1997, traçam novos contornos à educação profissional e à educação superior e criam um novo desenho para a REFT, uma vez que foram criados pela agregação/transformação de antigas instituições: CEFET, Escolas Agrotécnicas e escolas vinculadas às Universidades Federais. O IF da Bahia, por exemplo, é resultado da fusão entre a antiga Escola Técnica da Bahia e o CEFET da Bahia e hoje congrega 16 *campus*.<sup>10</sup> O IF de São Paulo é resultado da junção entre a Escola Técnica Federal de São Paulo e o CEFET de São Paulo e congrega 30 *campi*.<sup>11</sup>

A oferta da EPT nos IF viabiliza-se em várias modalidades de ensino, justificadas pela busca de promoção de integração e verticalização, otimização da infraestrutura, quadro de pessoal e recursos de gestão. Os IF devem promover a pesquisa e a extensão e a avaliação institucional, porém sem constituírem-se em universidade. Podem ser considerados como um novo modelo de universidade, tal como recomendado pelo Banco Mundial (BM) que, em seus documentos oficiais, incentiva os países mais pobres à criação de IES que tenham custos mais baixos (OTRANTO, 2010). Desse modo, os IF se apresentam no Brasil como modelos de cursos mais flexíveis e de menor custo.

Os docentes ocupam o cargo de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) nos IF. Embora tenham como *lócus* de trabalho uma IES, atuam no ensino médio e técnico, cursos superiores, pós-graduação e FIC, em conteúdos ou disciplinas ligadas às áreas de formação. Atuam em diversas atividades ligadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão e atendem públicos muito diferentes, que exigem posturas cada vez mais diferenciadas e sob a lógica gerencialista. São ainda

---

<sup>10</sup>Cf. [www.ifba.edu.br](http://www.ifba.edu.br)

<sup>11</sup>Cf. [www.ifsp.edu.br](http://www.ifsp.edu.br)

responsáveis ou corresponsáveis pela implementação, execução e/ou supervisão de muitos programas.

Percebe-se que as funções desempenhadas pelos docentes dos IF compreendem estágios distintos de formação, integrados e comunicativos, que envolvem o trabalho, o conhecimento universalizado e a inovação tecnológica que os expõem ao desenvolvimento de atividades que vão além dos limites dos níveis de formação deles. Silva (2015) avalia que o trabalho docente nos IF é:

(...) marcado pela complexidade intrínseca à EPT, somada à heterogeneidade da ES<sup>12</sup>, uma vez que atuam na educação básica e na ES em diversas modalidades de ensino; devem realizar atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, com vistas a formar mão de obra, mas também produzir conhecimento, invenção e inovação; e a relação da instituição com os APL aproxima estes docentes, não só das questões sociais da região, mas também das questões econômicas e políticas. Assim, vislumbra-se que a atuação desse docente seja flexível e habilidosa, de modo que assuma uma postura diferenciada e mais próxima, não só dos estudantes, mas também da sociedade e dos setores econômicos da região. (SILVA, 2015, p. 118).

Além das características comuns ao trabalho docentes em geral já referidas, o trabalho docente na EPT apresenta elementos e/ou determinantes que decorrem de contextos específicos da área, ampliando sua complexidade. O aspecto a ser destacado se refere à própria natureza da educação técnica ou tecnológica, que compreende atividades teóricas e práticas mais contíguas e, por conseguinte, requer espaços físicos diferenciados além de salas de aula, como laboratórios, oficinas e, muitas vezes, ambientes externos do campo profissional. Exige ainda tempos e relações distintas entre professores e alunos, sobretudo nas aulas práticas, organizadas em grupos menores de alunos, visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional, estágios supervisionados, orientações em projetos, pesquisas aplicadas, entre outras.

Essa variabilidade traz implicações para o trabalho docente, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os estudantes e com outros contextos e ambientes de trabalho. Essa complexidade ainda é aprofundada pela vinculação da educação profissional aos novos requerimentos do mercado e pela atual condição de modalidade conferida à educação profissional na LDBEN (Lei nº 9.394, 1996), com possibilidade de articular-se com as etapas e níveis do ensino regular, sem deles ser parte integrante (MELO, 2010, p. 1-3)

---

<sup>12</sup> Refere-se à educação superior.

As atribuições do professor EBTT vão muito além das determinadas por seu cargo e também além das estabelecidas aos professores universitários, pois estão vinculados a uma instituição de educação superior, *multicampus*, com todos os direitos e deveres de uma universidade e ainda oferecem a educação profissional, o nível médio e a educação de jovens e adultos. Essa amplitude pode ser considerada como intensificação e tensão do trabalho docente. Os docentes dos IF poderão atuar simultaneamente ou assincronamente no ensino médio e técnico, cursos superiores, pós-graduação e FIC (de nível fundamental, médio, ou superior), em conteúdos ou disciplinas ligadas às áreas de formação, respeitando a “verticalização do ensino” proposta pela instituição. Espera-se que através desta atuação múltipla, ou polivalente do docente, o ensino seja pensado desde a educação infantil à pós-graduação e o conhecimento seja transmitido de forma integrada (SILVA, 2013; 2015).

Outro ponto de tensão do trabalho docente nos IF observado por Silva (2015) é a vinculação quase orgânica que a relação destas instituições com os APL exige dos docentes. Os documentos do Ministério da Educação-Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC) estabelecem que todas essas atividades docentes devem ser desenvolvidas em colaboração com os APL, face à estreita articulação dos IF, firmada com os setores produtivos, através de documentos oficiais<sup>13</sup>, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, e na oferta formativa, em benefício dos APL. Para Grischke (2013), esse vínculo com os APL implica em uma nova institucionalidade que repercute uma configuração mais flexível e inovativa em relação à organização do trabalho escolar e docente.

A implantação de programas federais a exemplo do PRONATEC nos IF também tem tensionado o trabalho docente nestas instituições. Sem entrar no mérito do Programa, que já dispõe de consideráveis críticas por seu caráter privatista, a referência aqui se aterá a sua forma para expandir o número de matriculados na REFT sem recorrer à contratação de mais professores e funcionários. O número de matrículas é aumentado com mais trabalho dos servidores por meio de pagamento “extra”. A Resolução CD/FNDE nº4 de 16 de março de 2012 que, entre outras coisas, estipula que as instituições da REFT poderão conceder bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades do subprograma do PRONATEC, o Bolsa-Formação, com jornada

---

<sup>13</sup> Cf.: BRASIL (2003, 2008a, 2009a e 2010c)

extraordinária ao seu contrato de trabalho, oferece valores “interessantes” que convidam os profissionais EBTT à, (in)conscientemente, submeterem-se à intensificação do seu trabalho (GRISCHKE, 2013).

O PRONATEC abarca ações como a Rede e-Tec Brasil, outra ação do MEC que tem como foco a oferta de cursos técnicos à distância, FIC de trabalhadores egressos do ensino médio ou educação de jovens e adultos. Os docentes dos IF “não são obrigados a trabalhar” com a EaD neste programa, mas vislumbram neste trabalho “extra” uma oportunidade de complementação de renda. Ao aceitarem o desafio de trabalhar com a EaD, que se apresenta como um trabalho atrativo e prazeroso, desprenderão muita dedicação e empenho, expondo-se a situações precárias, colocando em jogo também as suas condições de trabalho e, conseqüentemente, de saúde, como demonstram os estudos de Andrade e Pereira (2012) ao discutirem sobre o teletrabalho.

Ademais, aderem ao Programa de forma acrítica e, desse modo, vão viabilizando as ações demandadas pelo Governo Federal, induzidos por esse estímulo, que vem se generalizando nas IFES, como já referido, por meio das denominadas Bolsas.

Além desses programas, os docentes dos IF ainda podem exercer outras atividades fora do seu regime de dedicação exclusiva e para as quais podem receber remuneração extra em atividades de pesquisa, ensino, extensão ou administrativas em cursos, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), projetos ou pesquisas via agências de fomento, ou como avaliadores, colaboradores, montadores e corretores de questões para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras.

O expediente das bolsas parece cumprir uma tripla funcionalidade: obter a adesão dos docentes, criar uma compensação pelos baixos salários para os docentes aderentes, debilitar a organização coletiva e luta dos docentes por salário e outras condições de trabalho.

Porém as lutas coletivas, ainda que com dificuldades, se mantêm e avolumam. As greves das IFES, realizadas em 2012, 2014 e 2015, expressam claramente a conflitividade que a política em curso engendra.

## **Considerações Finais**

Pelo exposto, pode-se constatar que existem muitos pontos comuns na atividade docente, seja qual for o nível ou etapa de ensino em que ela seja exercida. Contudo, verifica-se que, na educação superior e, especialmente, nos IF, embora as condições de trabalho (materialidade, retribuição salarial, tempo de regência, *status*) sejam melhores, existem tensionamentos que também revelam a precariedade, a intensificação e a perda de autonomia docente e da própria instituição em novos patamares. Chama a atenção, no caso dos IF, a vinculação das instituições e dos seus trabalhadores aos APL. Os docentes dessas instituições exercem suas atividades sob as condições adversas de trabalho, sob fortes tensões, responsabilidades e exigências técnicas, sociais, intelectuais e mercantis, que implicam suas práticas, o direcionamento de currículos e das pesquisas aos interesses do mercado, a ênfase ao empreendedorismo, e as parcerias público-privadas, entre outras.

Pode-se constatar que as políticas de expansão da educação superior implementadas direcionam a uma modalidade de educação cada vez mais mercantilista, na qual a gestão das IFES apresenta-se cada vez mais parecida com a de uma empresa, esvaecendo o seu caráter de instituição pública e gratuita voltada para a formação e para a produção do conhecimento inovador e engajada na solução de problemas nacionais. Mas, no caso dos IF, essa vinculação quase orgânica com o setor produtivo é muito mais contundente e naturalizada, tanto no discurso como na prática.

Outro aspecto que chama também a atenção sobre o trabalho docente é a presença crescente dos chamados “novos sujeitos”, em todos os níveis e tipos de instituições públicas de ensino, sob diferentes denominações, formatos e justificativas. Trata-se de trabalhadores temporários, precários e, portanto, vulneráveis, que estão realizando o trabalho docente. Chomsky (2014) oferece um aporte para explicar essa situação nas universidades e também nas demais instituições de educação. Para ele, trata-se de uma estratégia, que é parte de um modelo de negócio oriundo da empresa privada, que busca vulnerabilizar o trabalhador, discipliná-lo e controlá-lo para alcançar sua finalidade.

A compreensão dessa estratégia pode explicar por que as respostas dos gestores estatais não apontam para a solução dos problemas reiteradamente reclamados pelos movimentos de trabalhadores docentes, e outros, e fartamente evidenciados nas produções acadêmicas de caráter crítico. Ao contrário, apontam a contratação de

docentes para as IFES, por meio de Organizações Sociais (OS) como medidas redentoras para os problemas dos serviços públicos. A argumentação é de que o Regime Jurídico Único (RJU) *admite a contratação de professores por 30 anos e não admite demitir ninguém*, e que a OS garantiria e facilitaria a contratação de grandes pesquisadores estrangeiros.

Em realidade, trata-se da terceirização do trabalho dos professores das IFES, que perderão a estabilidade e passarão a ter vínculo empregatício frágil e salários diminutos, a mercê do mercado. Mais uma importante investida do capital sobre o setor público, sobre o fundo público, sobre o setor da educação, como também, aos demais setores da área social. O capital necessita quebrar o direito à educação. Para tanto, é condição *sinequa non* a anulação do direito do trabalho dos docentes. Desse modo também se pretende oferecer garantias à superexploração do trabalho na produção dessa nova mercadoria não convencional, a educação.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. A. R.; PEREIRA, E. M. de A. Educação a Distância e Ensino Presencial: Convergência de Tecnologias e Práticas Educacionais. In: *SIED - Simpósio internacional de educação - ENPED - Encontro de pesquisadores em educação a distância*, São Carlos: UFSCar, 2012.

BIRGIN, A. La docencia com o trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, P; FRIGOTTO, G (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLASCO, 2001.p. 221-239

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da / na escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 2, p.373-388, abr/jun. 2012.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p.1503-1523, set. 2007.

BOSI, A. P. *A precarização e intensificação do trabalho no Brasil recente: ensaios sobre o mundo dos trabalhadores (1980-2000)*. Cascavel: Edunioeste, 2011.







SILVA, P. F.A *expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2015*

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.*