

A FALSA DEMOCRACIA DA EXPANSÃO EDUCACIONAL PELA LEI 11.892/2008: RESULTADOS EM FORMA DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM UM IF DO NORDESTE BRASILEIRO

THE FALSE DEMOCRACY OF THE EDUCATIONAL EXPANSION PROPOSED BY THE LAW 11.892/2008: RESULTS ABOUT THE PRECARIOUSNESS OF TEACHERS' WORK AT AN IF LOCATED IN THE BRAZILIAN NORTHEAST

Patrícia Lana Pinheiro GUERREIRO¹

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo investigar as práticas discursivas em narrativas de três professores sobre a precarização do trabalho docente em língua inglesa, em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) do nordeste brasileiro, a partir da lei 11.892/2008, que estabelece a expansão da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica. As bases norteadoras deste estudo defendem que as políticas educacionais brasileiras criadas a partir da década de 1990 para a expansão do ensino servem como fomentadoras da nova ordem capitalista ainda vigente, em que se formam alunos como força de trabalho, o que favorece a precarização do trabalho docente. Aqui, essa precarização diz respeito às consequências da “imposição” de ministração de aulas sem a devida formação para tal, devido à falta de professores devido à expansão desordenada da rede mencionada. Os dados foram analisados conforme os pressupostos da análise do discurso de linha francesa (AD). Os resultados apontam que os sentidos construídos se mostram regulados pelas formações discursivas vinculadas ao aparelho ideológico de estado (AIE) escola, e que também vão ao encontro de estudos realizados na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, sendo que todos eles corroboram a precarização do trabalho docente no *campus* onde os professores participantes trabalham.

PALAVRAS-CHAVE: expansão, precarização, docência, inglês, narrativas.

INTRODUÇÃO

Parece oportuno, dado o atual contexto político do Brasil, em que se reelegeu, recentemente, a sua primeira presidente com a promessa de fazer do país uma “pátria educadora”, discutir sobre os rumos que a educação vem tomando, nos últimos anos, em todo o território nacional. Sim – em todo o território –, porque em cada uma das cinco regiões houve ações que se concretizaram na interiorização do ensino como um emblema pela democracia e pela qualidade da educação.

No entanto, essa qualidade vem sendo questionada, por exemplo, por ações como longas greves e paralisações, principalmente pela reivindicação de condições de trabalho adequadas e/ou melhores, que, por conseguinte, possibilitem um ensino de nível melhor. Não são recentes as críticas às más condições de trabalho da profissão docente no Brasil e elas são feitas não só pelo senso comum, como também têm se tornado objeto de estudos na área acadêmica. Não é raro ouvir que professor trabalha demais, lidando com

¹ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), do Campus de Sobral. Sobral, Ceará, Brasil. E-mail: patricialanap@gmail.com

turmas imensas, recebendo um salário inversamente proporcional a elas e se submetendo a situações físicas e emocionais nada motivadoras. Mas por que isso ocorre?

Não é por acaso. É fruto de determinações ocorridas ao longo da história, e que se projetaram sobre sujeitos também sócio-historicamente situados. Neste artigo, discorre-se sobre as influências políticas e econômicas que levaram a mudanças efetivadas em políticas educacionais implantadas a partir da década de 1990, especialmente sobre a onda de expansão do ensino superior, que ocorre ainda nos dias atuais. Aqui, o foco incide sobre essas influências na expansão da rede profissional de educação tecnológica, que abrange tanto o ensino médio profissionalizante quanto o ensino superior, sancionada na lei federal 11.892/2008. Essa lei, por trás de um discurso de democratização do ensino, mostra seu vínculo com as tendências globais que proporcionam, dentre outros fatores, a precarização do trabalho de professores da referida rede, o que acaba por comprometer a qualidade da educação ofertada.

São poucas as publicações que versam sobre esse assunto nas instituições pertencentes à rede federal de educação profissional e tecnológica, em específico nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A respeito, foram encontrados um artigo (LÉDA; ROCHA, 2013) e uma dissertação (ARAÚJO, 2011) sobre o IF do Maranhão, e outro artigo (PINO; GRÜTZMANN; PALAU, 2011) sobre a precarização docente na Educação a Distância (EaD) em um IF do Rio Grande do Sul.

A dissertação de Araújo (2011) tem por objetivo analisar como a precarização do trabalho docente se manifesta em um campus do IF do Maranhão (IFMA), cujos resultados detalhados apontam os seguintes aspectos: os salários que não acompanham o salário mínimo, o perfil dos professores e a diferença de carga horária entre eles, o tamanho das turmas, os turnos trabalhados, as condições para qualificação, os motivos das saídas – entre remoções, exonerações e demissões –, e a intensa rotatividade dos professores, o que impede a execução de seus projetos pedagógicos. Já o artigo de Léda e Rocha (2013) discorre sobre a fundamentação teórica que embasa as condições extenuantes de trabalho no IFMA, que são consequência das reformas educacionais.

O artigo de Pino, Grützmán e Palau (2011) mostra resultados da análise da organização do trabalho docente após a expansão da Educação a Distância em instituições federais de ensino, em específico na Universidade Federal de Pelotas e no IF Sul-riograndense. A organização do trabalho analisada consiste nas condições e nas relações de trabalho dos professores, havendo profunda divisão de tarefas e terceirização de funções, levando ao surgimento de trabalhadores que não possuem vínculo empregatício com essas instituições.

Como se pode perceber, há carência de pesquisas sobre a precarização do trabalho docente nos IFs, instituições cuja expansão é recente e ainda em consolidação. Por ser desordenada, tem apresentado problemas de ordens variadas. Neste artigo, tem-se por

objetivo analisar, pelo viés da análise do discurso de linha francesa (AD), a precarização do trabalho docente no discurso presente em narrativas de três professores que foram “obrigados” a lecionar língua inglesa sem ter a formação específica para tal, em um IF do Nordeste brasileiro.

1 OS ANOS 1990 E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

A partir dos anos 1990, em que já era consolidado o fenômeno da globalização, é possível dizer que há um conjunto conceitual e empírico que embasa o novo paradigma do governo educacional, marcado, sobretudo, pelo abandono dos propósitos sociais da educação específicos dos Estados-Nação e pelo crescimento de políticas para a competitividade econômica (BALL, 2001). No Brasil, isso levou a mudanças na esfera educacional devido a transformações ocorridas em políticas públicas, especificamente naquelas circunscritas à modalidade de ensino básico, técnico e tecnológico – que inclui o ensino médio, técnico e superior –, obedecendo a uma lógica dominante, que é a da ideologia neoliberal.

A implantação dessas políticas requer breve contextualização. Na década de 1980, muitos países sofreram grande estagnação econômica. Na década seguinte, com a promessa de alavancar a economia, organismos internacionais de financiamento, como o Banco Mundial (BM), estabeleceram diretrizes pautadas pela ideologia neoliberal que, em contrapartida, deveriam ser seguidas. Entraram em cena o discurso da competitividade e da formação da força de trabalho como propulsores da qualidade e do desenvolvimento dos países, e o discurso da modernização a partir da incorporação de bens e da administração racional, o que só seria possível pela minimização da ação reguladora do Estado, resultando no negativo efeito colateral da mercantilização de direitos universais, como educação, saúde e segurança.

Tal mercantilização está presente em diversas políticas públicas, justamente porque foram criadas de acordo com o que propunham esses organismos internacionais de financiamento. No caso da educação, em particular da educação superior, as políticas seguiram o que constava do documento intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado pelo BM em 1995, sugerindo, por exemplo, a privatização do ensino superior com a aplicação de recursos públicos em instituições privadas, a expansão de instituições não universitárias, e a eliminação de gastos com políticas compensatórias – como saúde e moradia (DOURADO, 2002).

Com a expansão do ensino superior a partir da década de 1990, ressurgiu a ideia da teoria do capital humano, criada nos idos da década de 1960, e que já tinha sido bastante criticada. A educação superior tornou-se instrumentalizada, com fins quase que exclusivos para a preparação de mão de obra que atendessem às demandas do mercado de

trabalho (SEVERINO, 2008), e não mais como uma formação plural e de construção de pensamento crítico (SGUISSARDI, 2008). Como isso ocorreu em tempos de globalização, políticas públicas que rezam a cartilha dessa ideologia mercantilizada foram implantadas em diversos países, exercendo influência em instituições de ensino superior (IES) tanto privadas quanto públicas. No Brasil, a grande expansão da rede pública que se destaca é a do ensino básico, técnico e tecnológico em locais variados, visando principalmente a formar trabalhadores – leia-se capital humano – em cursos de curta duração.

A referida expansão, a partir de um discurso de democratização da educação pela formação profissional gratuita em tempo reduzido, tem ocorrido de maneira desordenada em todos os Estados da federação, gerando, por conseguinte, precarização do trabalho docente. A seguir, ilustra-se em detalhes a lei 11.892 de 29/12/2008, política pública educacional responsável por essa expansão.

2 A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TÉCNICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A expansão da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica no Brasil está regulamentada na lei 11.892, de 29/12/2008, que engloba os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O artigo 5º dessa lei estabelece a criação de trinta e oito IFs espalhados por vários Estados da federação, os quais ainda se subdividem em diferentes *campi*. A abrangência dessa expansão em todo o território brasileiro, portanto, tende a crescer ainda mais.

Os IFs se caracterizam, primordialmente, pela “oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008), conforme consta do artigo 2º da lei 11.892/2008. O parágrafo II desse mesmo artigo determina a especificidade dos IFs, na medida em que “os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais” (BRASIL, 2008).

A formação de força de trabalho em concordância com a ideologia neoliberal imperativa na sociedade capitalista permeia os objetivos dos IFs, como afirma o inciso I do artigo 6º da lei 11.892/2008, ao dar prioridade em se

[...] ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Outro objetivo que se encontra em consonância com a ideologia neoliberal encontra-se no inciso II do artigo 7º da mesma lei, sendo ele o de

[...] ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

Percebe-se que, por trás do discurso da democracia, existe uma não neutralidade explícita de obediência ao mercado de trabalho e à formação de mão de obra em cursos gratuitos e federalizados de curta duração, que devem atender às demandas regionais, principalmente do interior do país.

No entanto, a expansão dos IFs tem ocorrido de maneira rápida e desordenada, gerando problemas de diversas ordens, pelo fato de a rede não suportar a criação de tantas unidades sem o planejamento devido. Esses problemas variam desde o desconhecimento dos cursos por parte do corpo discente – seja ele potencial ou já matriculado –, levando a um aumento significativo da evasão e do desinteresse dos alunos, a estruturas e condições de trabalho precárias e inadequadas para o que o governo afirma ser uma educação de qualidade pública e gratuita.

Pela revisão de literatura apresentada na introdução, além da carência de estudos sobre o tema, percebem-se vários problemas oriundos da reforma educacional promovida pela lei 11.892/2008. Dentre esses problemas, um que ainda parece não ter sido estudado de modo aprofundado é questão da ausência de professores, porque não há contratação suficiente de efetivos ou temporários que supram a carga horária total de aulas destinadas aos alunos, por não se dar conta da demanda que a expansão requer. Essa ausência leva a medidas paliativas que visam a minimizar esse prejuízo, levando, contudo, a outro: a delegação de aulas a professores que não possuem a formação devida para que as lecionem.

Esse fenômeno é abordado no presente artigo a partir do relato de três docentes que, sem saída, lecionaram a disciplina de língua inglesa sem a formação em Letras com habilitação nessa língua, em um IF do Nordeste brasileiro, apesar de possuírem um nível intermediário de proficiência. A análise dos dados baseia-se nos pressupostos da análise do discurso de linha francesa (AD).

3 O TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO

Com o advento da globalização, ganhou maior proporção o fenômeno da precarização do trabalho em geral, como a perda de direitos trabalhistas, baixos salários e tempo excessivo laboral. Em se tratando do trabalho docente, pode-se mencionar, além dessas características, o aumento da carga horária, os salários diminutos, o encolhimento

das condições básicas para se exercer a profissão, bem como a baixa contratação de professores efetivos e até mesmo de temporários. No caso da esfera pública, devido à burocracia excessiva e à falta de planejamento típicas, a ausência de professores especialistas faz com que professores sem a qualificação devida sejam convidados a ministrar disciplinas que não são de sua alçada.

Como já foi anteriormente dito, a expansão sancionada na lei 11.892/2008 obedece às leis do mercado e à ideologia neoliberal por formar cidadãos para abastecer o mercado de trabalho, atingindo, sob a máscara da democratização da educação, principalmente a população do interior do país, produzindo capital humano em massa. Para alcançar o objetivo de formar o número maior de pessoas possível, o Governo Federal tem investido na expansão dos IFs a qualquer custo, independentemente de avaliar a real compatibilidade dos cursos ofertados com as demandas das regiões, tampouco de se garantir estrutura física adequada ou corpo docente suficiente para que as aulas corram a contento.

É necessário salientar que a precarização do trabalho, em específico do trabalho docente, não deixa de ser consequência das relações de poder e de dominação entre gestão e o trabalhador, e entre o que prescrevem os organismos internacionais de financiamento e o governo. Acaba não havendo saída na realização das atividades sem que se vivenciem condições de má qualidade e/ou de exploração – maus salários combinados a excessivas jornadas –, ou mesmo a imposição de se assumirem atividades que não são da competência dos sujeitos.

Neste artigo, as análises centram-se sobre esse último aspecto da precarização. Em um IF localizado no Nordeste Brasileiro, é comum a ausência de professores de determinadas áreas, principalmente das básicas, como Física, Matemática, Inglês e Português, cujas demandas de carga horária são sempre altas. Passou a ser cena corriqueira ver alunos sem aulas, por mais de um semestre seguido, porque não há professor para ministrar as disciplinas. A solução é recorrer ao velho jeitinho brasileiro de *tapar o sol com a peneira*: há profissionais de áreas diversas ministrando aulas de língua inglesa, partindo da própria gestão a legitimação desse ato pela afirmação de que o domínio dessa língua, que nem sequer é testado, é suficiente para que as aulas sejam realizadas.

Os professores participantes deste estudo colaboraram com narrativas escritas breves a partir de roteiro semiestruturado de perguntas acerca do tema, obtidos no final do ano de 2013 e analisados por pressupostos da AD francesa. Escolheu-se essa teoria porque ela lida, diretamente, com a questão dos sentidos no discurso, bem como com as relações de poder neles presentes, o que pode revelar as relações de dominação existentes no fenômeno da precarização do trabalho docente, como as determinações da gestão em consonância com as políticas de expansão para que o trabalho seja realizado a qualquer custo, independentemente de ser pela melhor maneira.

4 A AD FRANCESA EM BREVE PANORAMA

Os estudos linguísticos sobre o discurso surgiram na década de 1960, inaugurando uma nova perspectiva de pesquisas sobre a língua, elevada a um nível além do estrutural, do estudo do significante, do significado e do sistema. Aspectos sócio-históricos e ideológicos tornaram-se constitutivos da linguagem, assim como o papel do inconsciente. Por isso, as bases da Análise do Discurso de linha francesa (AD) formam um tripé: linguístico, porque se lida diretamente com língua e linguagem; marxista, porque se lida com o materialismo histórico, com ideologia e com as relações de dominação; e psicanalítico a partir de uma leitura freudolacaniana, por se considerar o inconsciente.

De acordo com a AD, as práticas discursivas só podem ser analisadas por meio de textos (MAINGUENEAU, 2007), ou seja, da materialidade discursiva. O sujeito, ao enunciar, é interpelado pela ideologia e pelo papel do inconsciente, tornando-se dividido e passando a possuir a ilusão de ser dono daquilo que ele diz, e de que o que foi dito o pode ser feito apenas de uma forma. No entanto, no momento da enunciação, são retomados sentidos que já existem e que estão em constante relação com a exterioridade, ou seja, com outros discursos que dialogam entre si na memória discursiva e no interdiscurso.

O sentido também se relaciona com as condições de produção dos enunciados, sendo essas condições a soma do sujeito discursivo e de sua situação sócio-histórica ao enunciar. Essas condições de produção são acionadas quando se recorre ao interdiscurso. Elas se encontram, portanto, tanto na perspectiva da enunciação – do interdiscurso –, quanto na perspectiva do enunciado – da materialidade discursiva.

As condições de produção, então, quebram com a neutralidade do enunciado e denotam relações de poder, um poder simbólico, silencioso, que, “[...] subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legítima das outras formas de poder” (BOURDIEU, 2007, p. 15). Assim, em cada enunciado, está presente uma forte carga de ideologia que interpela o sujeito.

Como a linguagem é uma mediação necessária entre o homem e a realidade, o que se dá por meio da língua, pode-se dizer que ambas não são transparentes e que, por isso, os discursos não assumem uma mera função de comunicação, porque

[...] as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que [...] podem permitir acumular poder simbólico (BOURDIEU, 2007, p. 11).

No entanto, o discurso, para que produza sentido, não precisa apenas das condições de produção e do interdiscurso, mas também dos lugares que os sujeitos ocupam ao enunciar, porque os sentidos produzidos não podem ser formados aleatoriamente. Eles

seguem diretrizes estabelecidas pelas Formações Discursivas (FD) de que fazem parte, as quais determinam o que pode e o que não pode ser dito, a partir de determinados lugares, ou posições discursivas, que o sujeito ocupa.

O conceito de FD foi elaborado por Foucault e por Pêcheux. Como textos e discursos se relacionam entre si o tempo todo, há constante confronto entre eles. Uma FD regula sempre mais de um discurso, os quais possuem pontos de intersecção. Sendo assim, as FD funcionam como uma regionalização do interdiscurso, direcionando os sentidos de delas dependem.

O sujeito, ao enunciar, inscreve-se dentro de uma FD e não de outra, para que produza determinado sentido, e não outro. As FD determinam o que pode e o que deve ser dito, e permitem que se formem regularidades nos discursos, pois “[...] as seqüências lingüísticas possíveis de serem enunciadas por um sujeito já estão previstas, porque o espaço discursivo se caracteriza pela defasagem entre uma e outra formação discursiva” (MUSSALIM, 2006, p. 131).

As FD auxiliam na formação de regularidades no funcionamento do discurso, que obedecem a mecanismos que repousam em Formações Imaginárias, as quais se definem como projeções ou imagens dos lugares físicos e dos lugares empíricos. Depois de projetados, esses lugares podem ser descritos sociologicamente no discurso, permitindo uma análise das posições do sujeito (ORLANDI, 2007). Portanto, o que significa no discurso são as projeções do real, responsáveis por produzir sentido em relação ao contexto sócio-histórico e à memória. Isso quer dizer que, para a AD, o que importa é a projeção do lugar do sujeito, que se torna a posição que ele assume em seu discurso.

Destarte, o sujeito pode interpretar vários papéis no espaço interdiscursivo, tornando-se disperso (FOUCAULT, 2000). Por exemplo, temos as posições discursivas de “mãe”, de “filho” e, aqui, de “professor que foi obrigado a dar aulas que não eram de sua competência”:

[...] o sujeito do discurso ocupa um lugar de onde enuncia, e é este lugar, entendido como a representação de traços de determinado lugar social (o lugar do professor, do político, do publicitário, por exemplo), que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali. Ou seja, este sujeito, ocupando o lugar que ocupa no interior de uma formação social, é dominado por uma determinada formação ideológica que preestabelece as possibilidades de sentido de seu discurso (MUSSALIM, 2006, p. 133).

No caso da posição discursiva de professor, particularmente daquele que é obrigado a lecionar o que não é de sua competência, os discursos produzidos se circunscrevem no espaço interdiscursivo da escola, que, segundo Althusser (1985), é o principal aparelho

ideológico do estado (AIE)² da sociedade capitalista dominante. É pela escola que se reproduzem as relações de dominação que se observam na sociedade moderna, e é nela que se forma a força de trabalho para abastecer o mercado, por meio de um discurso ideológico de alienação, de modo que se perpetuem as relações de desigualdade. Dessa maneira, a escola acaba favorecendo os interesses da classe dominante e do Estado. Sendo a escola um AIE, e sendo os professores sujeitos cujos papéis circulam no espaço interdiscursivo escolar, seus discursos serão regulados pelas formações discursivas que são próprias do AIE escola, e que revelam relações de dominação, como a própria imposição de ministrar aulas que não se devem.

Outra questão fundamental que precisa ser abordada e que também se relaciona diretamente com o conceito de FD é a questão do silêncio na materialidade discursiva. Segundo Orlandi (1995), o silêncio é parte fundante do discurso, sendo o seu real e a sua matéria de significância por excelência. Além dessa parte fundante, Orlandi (1995) define o silêncio na perspectiva de política, que estabelece o recorte entre o que se diz e o que não se diz. A política do silêncio se divide em duas formas: o silêncio constitutivo e o silêncio local. A primeira diz respeito ao apagamento de sentidos que se pretende evitar pelo não dizer para que se diga algo, conscientemente ou não. A segunda se refere ao silêncio como censura, como interdição do dizer, estabelecendo, de maneira totalmente consciente, o que pode ou não ser dito, afetando a identidade do sujeito diretamente por ele não poder ocupar determinadas posições discursivas, restando-lhe apenas a que lhe é destinada. O silêncio, aqui, é percebido como interdição em algumas narrativas, como uma das manifestações do poder simbólico que levam o indivíduo a ocupar somente uma posição discursiva.

Neste artigo, na materialidade discursiva das narrativas breves, analisam-se aspectos da precarização do trabalho docente pelas formações discursivas que regem os discursos dos professores participantes, a partir de suas posições discursivas no espaço interdiscursivo e da situação sócio-histórica da produção desses discursos. A observação de itens lexicais é essencial nessa investigação. Participaram da pesquisa três professores, que possuem, respectivamente, formação em Medicina Veterinária, em Licenciatura em Língua Portuguesa, e em Licenciatura em Ciências Biológicas. Todos eles lecionaram língua inglesa por mais de um semestre em um IF do Nordeste Brasileiro, mesmo sem a formação específica para essa função.

Cada professor colaborou com uma narrativa escrita breve a partir de roteiro semiestruturado de perguntas acerca do tema, no final do ano de 2013. A escolha pelas narrativas como dados a serem analisados se justifica pelo fato de se ter contato com a experiência e com as representações do outro por meio delas, já que as histórias de vida constroem a formação dos sujeitos (LARROSA, 1994). E como essas representações são

² Os AIE consistem em instituições especializadas cujo funcionamento depende da ideologia, e que transmitem, na sociedade, o que a ordem estabelecida quer transmitir. Como exemplos desses AIE, dentre muitos, estão a escola, a igreja e a família.

materializadas em textos, os discursos nelas presentes denotam experiências também construídas, dialogicamente, em trocas sócio-historicamente situadas.

Como já foi mencionado, a observação de itens lexicais é fundamental nessa investigação, porque determinadas práticas discursivas se inserem em formações discursivas específicas e silenciam outras formas, que produzem também sentido, como se pode ver pela análise dos dados a seguir.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Por uma questão de espaço, as narrativas não são apresentadas na íntegra. São analisadas as práticas discursivas dos excertos relevantes das narrativas coletadas, as quais se encontram em linguagem muitas vezes informal. Por autenticidade e propositalmente, os excertos não passaram por revisão gramatical. Os dados dos professores participantes são mantidos em sigilo, não sendo reveladas, inclusive, as universidades onde se formaram, tampouco o *campus* onde trabalham.

Nas narrativas, é possível perceber as relações de poder entre a gestão do *campus* e o que se determina na política de expansão, e entre a gestão e seus professores. No primeiro caso, trata-se da imposição, pela gestão, da ministração de aulas a qualquer custo, assim como ocorre com a expansão a qualquer custo, não se prezando pela qualidade do ensino ofertado, tampouco por boas condições de trabalho docente. No segundo caso, percebem-se relações de poder tanto pela imposição de execução das aulas sem haver a devida segurança para tal, quanto pelo silenciamento, pelo medo de se cair “em maus lençóis”. Sendo assim, tanto a execução das aulas apesar da insegurança quanto o silenciamento corroboram as práticas de poder verticalizadas, tanto pela política de expansão quanto pela gestão, e que contribuem para a precarização do trabalho docente.

NARRATIVA – DOCENTE 1

O relato desta docente, que deu aulas de língua inglesa apesar da sua pouca formação nessa língua, e que é formada em Medicina Veterinária, dialoga com muitos estudos em Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira sobre a problemática de a proficiência não ser o fator único e determinante para que sejam ministradas aulas nessa/sobre essa língua³:

Sempre gostei muito de estudar a língua Inglesa, mas, nunca com o propósito de ser professora de Inglês. Não conheço metodologias de Ensino. [...] Não me sinto proficiente. Apesar da proficiência [sic] não ser suficiente, pois, é necessário conhecer sobre a didática de ensino [sic] ‘O que ensinar primeiro?’ esta [sic] é uma dúvida que sempre me vinha à mente.

³Para maior aprofundamento na área, conferir, por exemplo, o trabalho de Leffa (2001).

Seu discurso também dialoga, devido a sua falta de expertise na área, com a insatisfação comum nos discursos de quem realiza trabalhos para os quais não se sentem preparados: “Mas, não me sentia bem ao ministrar, sabendo que outro profissional poderia estar fazendo o trabalho melhor do que eu. Gosto muito de dar aulas e saber que não estou satisfeita com o meu rendimento é frustrante”.

Segue outro excerto relevante:

A minha intenção ao aceitar ministrar as aulas de Inglês foi apenas ajudar a instituição e os estudantes, pois, diante das dificuldades, devido à falta de professores, os alunos poderiam ter atraso na sua formação. [...] A instituição se sente pressionada pois precisa de formar alunos para conseguir a contratação de professores... é uma situação complicada onde [sic] não me sinto na competência de julgar.

Nesse último excerto é que se revelam as relações de poder entre política, gestão e trabalho docente, e que promovem a precarização. Percebe-se que o discurso da docente se insere na regulação da formação discursiva própria do AIE escola e das relações de perpetuação de dominação que esse AIE sustenta. A FD permite o que deve ou não ser dito. Isso pode ser visto na escolha lexical feita: as palavras “apenas ajudar”, que estão sublinhadas, tira a responsabilidade da instituição pela decisão de precarização do trabalho, porque, mesmo “diante das dificuldades”, foram entregues aulas a alguém que não possuía a qualificação adequada para ministrá-las, mas sob o apelo de ajuda e de solidariedade, que são, via de regra, características positivas. Ou seja, por meio de um argumento “positivo”, a gestão consegue exercer o seu poder de manter um dos membros da equipe de trabalho em um nível de subordinação tanto hierárquica, quanto de desvalorização de seu trabalho. Além disso, a gestão assegura a sua decisão diminuindo a sua responsabilidade por essa ação e jogando-a ao professor, que se vê sem saída pelo argumento da formação dos alunos a qualquer custo como condição para a contratação de novos professores, o que pode gerar um círculo vicioso de trabalho precarizado até que os especialistas sejam contratados. Novamente, o poder simbólico é exercido, porque pode ser gerado um sentimento de culpa no professor caso ele não cumpra a ordem que lhe foi dada.

Ademais, as palavras “apenas ajudar” revelam não somente o poder simbólico exercido por meio de um argumento positivo, mas o sentido revelado também pelo silenciamento. Restou a essa professora a posição discursiva de não confrontar a decisão da instituição, ajudando-a para que não fosse prejudicada profissionalmente, embora soubesse que não se tratava da melhor solução, e que esta era uma gambiarra para suprir a expansão desordenada. Esse silenciamento, portanto, exemplifica, claramente, como a formação discursiva própria do AIE escola regula o que se pode ou não se pode dizer.

NARRATIVA – DOCENTE 2

Os discursos presentes na narrativa deste docente, licenciado em Letras-Português, levam à construção de outros sentidos das consequências da precarização, como o desinteresse dos alunos e a consequente desmotivação que isso gera nos professores. Esse discurso está presente na fala de muitos dos que ministram aulas para os cursos técnicos, porque a maioria dos estudantes mal sabe para que servem esses cursos – consequência ruim da expansão desordenada, já que é fato vários cursos serem fundados sem se levar em conta a realidade da localidade onde são implantados, além de haver divulgação insuficiente dos mesmos.

Em se tratando da disciplina de língua inglesa, o desinteresse dos alunos, que gera também desinteresse e desmotivação no professor, parece ser ainda maior, pela dificuldade enfrentada por não possuírem base alguma nessa língua. Isso provavelmente se deve ao fato de essa língua ter sido relegada durante a sua trajetória escolar, seja pela falta de professores qualificados, seja pela falta de oportunidades de praticá-la, o que deixa os estudantes com um sentimento de “para quê devo aprender isso agora?”. Tal acontecimento, comum nas salas de aula de língua inglesa dos IFs de interior, remete aos discursos proferidos no senso comum sobre a grande relação de poder exercida pelo governo brasileiro em continuar se mantendo vigente, com todos os seus problemas sistêmicos, por meio do não investimento em educação, muito menos em uma língua estrangeira, como o inglês, língua franca, que pode abrir o horizonte desses estudantes, também cidadãos, a outras realidades e a seu próprio exercício de cidadania. Segue o excerto:

No momento em que administrava as aulas de Inglês, muitos não se interessavam. Parecia que frequentavam as aulas por obrigação, visando a se livrarem da disciplina. Com isso, perde-se o sentido de aprender o mínimo sobre a língua e consequentemente desmotiva o professor.

No que tange à competência comunicativa na língua, não houve incômodo quanto ao fato de o docente ter ministrado aulas em uma área diferente da sua de atuação. Vale salientar sua posição de assumir que a proficiência não é o único requisito para que aulas em língua inglesa sejam ministradas⁴, afirmação essa que dialoga com os discursos de estudos afins em Linguística Aplicada:

Para as turmas em que fui *convidado* a ministrar as aulas de Inglês, senti-me competente para assumir a função. Ter proficiência na língua acredito não ser suficiente para a plena ministração de aulas em língua inglesa. É necessário, claro, mas não se restringe somente a essa competência.

Chama a atenção, contudo, a palavra “convidado” neste excerto, a qual serve como uma amenização da relação de poder exercida pela gestão, para que essas aulas fossem ministradas, o que mostra também o silenciamento desse professor para não ir

⁴É importante salientar que esse docente se diz autodidata no aprendizado da língua inglesa.

contra a prática adotada pela instituição. Voltando a questões linguísticas, a concepção que o docente possui para aulas para alunos iniciantes dialoga com os discursos presentes nas abordagens de gramática e tradução de ensino de língua estrangeira⁵:

Acho que, ao ministrar aulas de Inglês para iniciantes, é importante considerar textos nessa língua, para que haja um contato de fato com o vocabulário. Conhecimento gramatical, no entanto, não deve ser subestimado. Acredito que se deva contemplar mais textos e, neles, abordar o conhecimento gramatical. O mais importante é o enriquecimento de vocabulário.

NARRATIVA – DOCENTE 3

Os discursos presentes na narrativa dessa docente, cuja formação é em Ciências Biológicas, dialogam com os discursos dos estudos em Linguística Aplicada sobre a necessidade de haver formação do professor de línguas além da competência comunicativa:

Tenho curso de inglês intermediário pelo Centro de Línguas do Instituto Federal. Ao longo da minha formação, o contato que tive com a língua inglesa foi eminentemente técnico, sem nenhum tipo de abordagem didática ou de teor pedagógico. Exatamente por isso, não possuo nenhum conhecimento a respeito de instrumentos de abordagem do inglês em sala de aula ou nenhuma metodologia de ensino específica.

A falta de formação e a obrigação de ter ministrado aulas em uma disciplina para a qual não possui qualificação revelam sentidos construídos sobre o desconforto que é, por consequência, gerado a partir dessa prática, o que consiste em uma das facetas da precarização do trabalho docente. Essa construção de sentidos é comum em práticas discursivas de quem normalmente trabalha com o que não é de sua área. Aqui, a escolha lexical a respeito é explícita, com o uso de palavras como “dificuldade”, “remorso” e “improvisação”, e por ver que “minhas aulas deixavam a desejar com relação ao conteúdo abordado”:

Obviamente, tive bastante dificuldade em ministrar o conteúdo programático, visto que a improvisação prevaleceu no planejamento das aulas. Sentia inclusive um certo remorso por observar que claramente minhas aulas deixavam a desejar com relação ao conteúdo abordado.

Vale salientar que o sentimento de “deixar a desejar” é também revelado pela professora da narrativa 1. Os discursos dessas duas professoras dialogam entre si, corroborando a representação de que a ministração de aulas sem que haja competência suficiente para tal gera insatisfação e frustração e, conseqüentemente, precarização do trabalho, que, aqui, é uma desastrosa consequência da política de expansão desordenada da rede federal de educação profissional e tecnológica. No entanto, diferentemente dos

⁵ Para maior aprofundamento, ver o estudo de Silveira (1999).

dois primeiros professores em suas narrativas, a docente, não se silencia perante o AIE escola, tampouco perante a gestão, deixando claro que as ações de imposição amenizadas por meio de convites visam a sanar as falhas causadas por essa expansão desordenada, com “cursos funcionando a qualquer custo, com a presença de professores muitas vezes desqualificados”, como “uma postura muito similar ao próprio processo de expansão da rede federal”:

No entanto, era visível que a principal preocupação da diretoria de ensino naquela época era manter os cursos funcionando a qualquer custo, com a presença de professores muitas vezes desqualificados para ministrar as disciplinas que eram submetidos a dar. A preocupação primeira da instituição era manter as aulas em curso, independente do aprendizado real dos alunos. *Isto é uma postura muito similar ao próprio processo de expansão da rede federal*, que implanta campi e abre cursos muitas vezes sem condições estruturais e sem recursos humanos adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira enfrenta sérios problemas em todos os seus níveis educacionais, e não se pode fechar os olhos para o que acontece, mesmo quando há políticas que são implantadas com a carapuça da democratização e da oferta do ensino público, gratuito e de qualidade a milhões de brasileiros. Seria algo realmente nobre e proveitoso se houvesse o planejamento adequado, e não somente a grande e superficial propaganda de que esse ensino existe, o que está longe de ser suficiente.

A expansão do ensino superior no Brasil sofreu um *boom* principalmente a partir da década de 1990, em consonância com as tendências mundiais de globalização, bem como com o que pregam organismos internacionais de financiamento. A partir daí, emergiu novamente a ideia de formação de capital humano para o desenvolvimento de uma nação, e a expansão da rede federal da educação profissional, técnica e tecnológica no Brasil, regulamentada na lei 11.892/2008, segue essas diretrizes, na medida em que oferta cursos de curta duração voltados para o mercado de trabalho.

Com o intuito de “mostrar serviço”, o governo investiu em uma interiorização da educação sem precedentes, e também sem estrutura e fomentadora de precarização do trabalho docente. Neste artigo, pela análise dos dados, essa precarização é revelada nos discursos dos três professores participantes da pesquisa. Embora se trate de uma investigação de pequena escala e de cunho interpretativo, são relevantes os dados analisados, porque é clara a relação de poder exercida pela gestão, por sua vez baseada na política de expansão, de subordinar professores a uma função para a qual não foram contratados, e a situações que geram insatisfação e frustração, e também que geram culpa e medo em caso de não se cumprir o que se é “pedido”. Destarte, os sentidos construídos sobre a não concordância com a prática da entrega de aulas a quem não possui formação ou qualificação para ministrá-las são claros, apesar de ora silenciados, ora explícitos no discurso. Os dados também mostram o quão importante são as metodologias de ensino

de línguas estrangeiras para a formação e prática docente, além da consideração somente da proficiência na língua.

Portanto, pela análise realizada, pode-se concluir que a precarização do trabalho docente é um fenômeno que atinge as instituições da rede federal da educação profissional, técnica e tecnológica, sobretudo os IFs. Em ações tomadas como medidas paliativas de emergência pela falta de planejamento da expansão da rede federal, transforma-se o discurso da educação para todos, gratuita e de qualidade em sérios problemas tanto para professores quanto para alunos, implicando em uma fajuta democracia educacional.

Neste artigo, a análise se restringiu à precarização docente em uma única forma, que foi pela imposição a professores de uma ação que não deveriam assumir por falta de qualificação ou formação, no caso em língua inglesa. Como há ainda poucas pesquisas a respeito, e como foi feita a análise de um único aspecto, mais trabalhos sobre esse tema podem ser desenvolvidos em pesquisas posteriores.

GUERREIRO, Patrícia Lana Pinheiro. The False Democracy of the Educational Expansion Proposed by the Law 11.892/2008: Results About the Precariousness of Teachers' Work at an IF Located in the Brazilian Northeast. *ORG & DEMO* (Marília), v. 16, n. 1, p. 53-68, Jan./Jun., 2015.

ABSTRACT: This article aims at investigating discursive practices in the narratives of three teachers on the precarious nature of their work in teaching English at a Federal Institute of Education, Science and Technology (IF) of the Brazilian northeast, concerning the law 11.892/2008, which establishes the expansion of the federal network of professional, technical and technological education. The guiding bases of this study argue that the Brazilian educational policies for the expansion of education created from the 1990s serve as fuel for the new capitalist order, which is still current, forming students as workforce and favoring the precariousness of the teaching work at different levels. Here, this precariousness concerns the imposition of ministering classes without the proper formation to do so, due to the lack of teachers because of the uncontrolled expansion of the mentioned network. The data were analyzed according to the French discourse analysis. The results show that the meanings constructed are regulated by the ideological state apparatus school, which are also in agreement with studies in the field of Applied Linguistics to Foreign Language Teaching. All these meanings corroborate the precariousness of teaching in the campus where the participant teachers work.

KEYWORDS: expansion, precariousness, teaching, English, narratives.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARAÚJO, J. V. D. **A precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10006/1/2011_JoseValdirDamascenaAra%C3%BAjo.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 25 mai. 2014.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set., 2002.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-85

LÉDA, L. B.; ROCHA, L. F. S. Desafios da expansão da educação profissional e suas repercussões no trabalho docente: o caso do IFMA. In: **VI Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís: Cidade Universitária da UFMA, 2013. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impasesedesafiosdaspoliticadeeducacao/pdf/desafiosdaexpansodaeducacaoprofessionalesuasrepercussoes.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____ (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2007.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Orgs.). **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. v. 2.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PINO, M. A. B. D.; GRÜTZMANN, T. P.; PALAU, R. C. N. et al. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Educação** FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, p. 235 - 257, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1549/1456>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**. Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Catavento, 1999.