



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

VICTOR FERNANDO RAMOS DE OLIVEIRA

**A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE FEDERAL DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: uma análise a
partir do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (2011-2022)**

BELÉM-PA
2024

VICTOR FERNANDO RAMOS DE OLIVEIRA

**A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE FEDERAL DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: uma análise a
partir do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (2011-2022)**

Tese de Doutorado apresentada à Linha de Políticas Públicas educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães

BELÉM-PA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48c Oliveira, Victor Fernando Ramos de.
A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: : uma análise a partir do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (2011-2022) / Victor Fernando Ramos de Oliveira. — 2019.
217 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2019.

1. Trabalho Docente; . 2. Precarização; . 3. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.. I. Título.

CDD 370

VICTOR FERNANDO RAMOS DE OLIVEIRA

**A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE FEDERAL DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: uma análise a
partir do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (2011-2022)**

Tese de Doutorado apresentada à Linha de Políticas Públicas educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães (Orientador)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof^a. Dr^a. Maria Edilene da Silva Ribeiro – (Avaliadora Interna)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição dos Santos Costa – (Avaliadora Interna)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof^a. Dr^a. Antonia Costa Andrade (Avaliadora Externa)
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Prof. Dr. José dos Santos Souza (Avaliador Externo)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro– UFRRJ

BELÉM-PA
2024

Ao povo trabalhador

*Ao povo que luta pela construção de uma nova
sociedade com igualdade radical e soberania popular*

AGRADECIMENTOS

Ao povo trabalhador que financia a universidade pública.

À minha família Cícera Chaves, Manoel Oliveira, Fátima Ferreira, Raimundo Ramos Diana Ramos, Luana Jaques, Lucas Jaques, Solange Oliveira, Cheila Oliveira, Leila Ferreira, Alana Bruna e Carlos Augusto por todo amor, cuidado e afeto.

Ao meu orientador e amigo Prof. Dr. André Guimarães por ter compartilhado seus conhecimentos com afeto, humanidade, estimulando minha autonomia no processo.

Aos membros da banca avaliadora, Profa. Dra. Edilene Ribeiro, Profa. Dra. Conceição Costa, Profa. Dra. Antonia Andrade e Prof. Dr. José Souza pelas suas contribuições intelectuais sempre ponderadas de maneira humana, ajudaram-me a lapidar essa construção.

Às docentes e os docentes entrevistados pela disponibilidade para contribuir com a investigação.

Aos amigos de longa data Thamillis Souto, Harrison Bezerra, Valdir Duarte, Patrícia Menezes e Leandro Moraes que nesse processo sempre se dispuseram a partilhar momentos, conversas e conselhos que contribuíram imensamente na caminhada de produção desta tese.

Aos amigos que fiz na pós-graduação Mateus Souza, Ivone Cabral, Leila Sousa, Cassio Vale, Jeniffer Santos, Italo Laredo, Pania Pires, Almir Brito, Adeildo Telles, Ari Nogueira e Zé Miguel pela companhia, afeto, conversas, conselhos, ajuda na busca de dados. A decisão de entrar no doutorado, o processo e a finalização da pós-graduação poderiam ter sido solitários, mas optamos por nos ajudar nesse trajeto. Sou muito grato por tudo que compartilhamos juntos.

Às Profa. Dra. Vera Chaves, Profa. Dra. Fabiola Kato, Profa. Dra. Terezinha Monteiro, Profa. Dra. Olgaíses Maués e Prof. Dr. Waldir Abreu pelos grandes ensinamentos e suporte nesta caminhada.

À equipe técnica do programa Dr. Willian Motta e Dra. Danielle Mendes e estagiários pelo trabalho e suporte no desenvolvimento da trajetória acadêmica.

Às professoras da infância e juventude que abriram os caminhos do conhecimento e me possibilitaram caminhar até aqui.

Aos professores da Faculdade de Educação Física da UFPA *Campus* Castanhal: Prof. Dr. Marcelo Russo, Profa. Dra. Lilian Sales, Profa. Dra. Mirleide Bahia, Profa. Dra. Raquel Borges, Profa. Dra. e Prof. Dr. Sergio Nassar pelas valorosas contribuições e estímulo para ir adiante na caminhada acadêmica. Vocês foram fundamentais para essa conquista.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo financiamento de parte desta investigação, sendo fundamental para iniciar esta caminhada.

“A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Paulo Freire

“As circunstâncias fazem os homens como os homens fazem as circunstâncias”.

Karl Marx e Friedrich Engels

RESUMO

Esta tese tem por objeto de estudo o trabalho docente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo como lócus de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). A pesquisa objetiva analisar a configuração do trabalho docente no IFAP, no contexto da política de ajuste fiscal e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no período 2011-2022. O percurso da investigação é orientado pela perspectiva epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético, por considerar que esta nos direciona para uma maior aproximação do objeto em sua concretude no movimento histórico da realidade contraditória. Trata-se de pesquisa com abordagem quali-quantitativa compreendendo estas duas dimensões como par dialético da realidade. Para o desenvolvimento do estudo utilizou-se da pesquisa documental, sendo fundamental para conhecer o material já produzido, bem como levantar e analisar dados e informações sobre o tema. Também foram feitas pesquisas de campo que permitiram a realização de entrevistas não-diretivas com oito docentes efetivos do IFAP. Para empreender a análise dos dados utilizamos as orientações da Análise de Conteúdo, esta nos possibilitou ultrapassar a superficialidade dos dados coletados. Os resultados da pesquisa apontam que a configuração do trabalho na referida Rede, no período de 2011 a 2022, é marcada por diversos elementos que concorrem para a precarização do trabalho docente. Com base nas análises, este processo é expresso nas condições de trabalho, na intensificação, nas relações no ambiente de trabalho e no sofrimento/adoecimento das(os) docentes. Ressalta-se que a precarização na Rede resulta da diversos ataques ao trabalho promovidos pelo capital na tentativa de superação da sua crise, entre estes ataques, no país, figura a EC 95/2016 que aprofunda o processo de precarização de trabalho e formação na Rede Federal.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Precarização; Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A partir de dados levantados por meio de fontes primárias e secundárias e de entrevistas semiestruturadas empreendeu-se uma análise fundamentada no materialismo HD que no aspecto educacional busca superar a apreensão da realidade educacional a partir do que está aparente para alcançar sua realidade concreta, pensada e compreendida em seus aspectos mais diversos e contraditórios, cindidas pelo conflito entre as classes sociais. (sugestão do prof.)

RESUMEN

El objeto de estudio de esta tesis es la labor docente en la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, teniendo como centro de investigación el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Amapá (IFAP). La investigación tiene como objetivo analizar la configuración del trabajo docente en el IFAP, en el contexto de la política de ajuste fiscal y la ampliación de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, en el período 2011-2022. El camino de la investigación está guiado por la perspectiva epistemológica del Materialismo Histórico-Dialéctico, considerando que nos orienta hacia una mayor aproximación del objeto en su concreción en el movimiento histórico de la realidad contradictoria. Se trata de una investigación con un enfoque cuali-cuantitativo, entendiendo estas dos dimensiones como un par dialéctico de la realidad. Para desarrollar el estudio se utilizó la investigación documental, la cual es fundamental para comprender el material ya producido, así como para recolectar y analizar datos e información sobre el tema. También se realizó una investigación de campo que permitió realizar entrevistas no directivas a ocho docentes permanentes del IFAP. Para realizar el análisis de los datos utilizamos las pautas de Análisis de Contenido, lo que nos permitió superar la superficialidad de los datos recopilados. Los resultados de la investigación indican que la configuración del trabajo en la mencionada Red, en el período de 2011 a 2022, está marcada por varios elementos que contribuyen a la precariedad del trabajo docente. Con base en los análisis, este proceso se expresa en las condiciones de trabajo, la intensificación, las relaciones en el ambiente de trabajo y el sufrimiento/enfermedad de los docentes. Es de destacar que la precariedad en la Red resulta de varios ataques al trabajo promovidos por el capital en un intento de superar su crisis, entre estos ataques, en el país, se encuentra la CE 95/2016, que profundiza el proceso de precarización del trabajo y la formación en la Red Federal.

Palabras clave: Trabajo Docente; Precariedad; Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica.

RÉSUMÉ

L'objet d'étude de cette thèse est le travail d'enseignement au sein du Réseau Fédéral d'Éducation Professionnelle, Scientifique et Technologique, avec l'Institut Fédéral d'Éducation, Science et Technologie d'Amapá (IFAP) comme lieu de recherche. La recherche vise à analyser la configuration du travail d'enseignement à l'IFAP, dans le contexte de la politique d'ajustement fiscal et de l'expansion du Réseau Fédéral d'Éducation Professionnelle, Scientifique et Technologique, dans la période 2011-2022. Le chemin de l'enquête est guidé par la perspective épistémologique du matérialisme historico-dialectique, considérant qu'elle nous oriente vers une plus grande approximation de l'objet dans son caractère concret dans le mouvement historique de la réalité contradictoire. Il s'agit d'une recherche avec une approche qualitative-quantitative, comprenant ces deux dimensions comme un couple dialectique de la réalité. La recherche documentaire a été utilisée pour développer l'étude, ce qui est essentiel pour comprendre le matériel déjà produit, ainsi que pour collecter et analyser des données et des informations sur le sujet. Des recherches de terrain ont également été menées, qui ont permis de réaliser des entretiens non directifs auprès de huit enseignants permanents de l'IFAP. Pour entreprendre l'analyse des données, nous avons utilisé les lignes directrices de l'analyse de contenu, ce qui nous a permis de surmonter la superficialité des données collectées. Les résultats de la recherche indiquent que la configuration du travail dans le Réseau susmentionné, entre 2011 et 2022, est marquée par plusieurs éléments qui contribuent à la précarité du travail enseignant. Sur la base des analyses, ce processus s'exprime dans les conditions de travail, l'intensification, les relations dans l'environnement de travail et la souffrance/maladie des enseignants. Il est à noter que la précarité dans le réseau résulte de plusieurs attaques contre le travail promu par le capital pour tenter de surmonter sa crise, parmi ces attaques, dans le pays, il y a la CE 95/2016, qui approfondit le processus de précarité du travail et de la formation dans le Réseau Fédéral.

Mots-clés: Travail d'enseignement; Précarité; Réseau fédéral pour l'enseignement professionnel, scientifique et technologique.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de cursos ofertados pelo IFAP em 2011 e 2022.....	75
Gráfico 2 - Número de Matrículas do Ensino Básico e Superior no IFAP, período de 2011 a 2022.....	78
Gráfico 3 - Número de Matrículas do Ensino Superior no IFAP, período de 2011 a 2022.....	88
Gráfico 4 - Percentual de gastos, por bloco de despesa, em relação ao valor total orçamentário anual do IFAP, período 2010 a 2022.....	103

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Linha cronológica da criação da ETFAP à criação do IFAP.....	71
Ilustração 2 – Linha cronológica dos concursos docentes do IFAP 2010-2024.....	123
Ilustração 3 – Conjunto de críticas às práticas da gestão do IFAP apresentado nas entrevistas.....	179

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Número total de vagas e cursos ofertados pelo IFAP em 2011 e 2022.....	74
Tabela 2 – Número total das matrículas anuais e percentual de variação anual destas no IFAP, período de 2011 a 2022.....	80
Tabela 3 – Evolução orçamentaria do IFAP, período 2010-2022.....	102
Tabela 4 – Relação Aluno/Professor no IFAP, período 2011 a 2022.....	120
Tabela 5 – Limites da carga horária de aulas nas resoluções que regulamentam o trabalho docente no IFAP.....	126
Tabela 6 – Quantitativo de docentes entrevistados por suas características.....	129
Quadro 1 – Descrição dos relatos de constrangimentos e assédios sofridos pelas docentes entrevistadas	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APL	Arranjos Produtivos Locais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CHA	Carga Horária de Aula
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONEAF	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
DE	Dedicação Exclusiva
DF	Distrito Federal
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EaD	Educação a Distância
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EC	Emenda Constitucional
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFAP	Escola Técnica Federal do Amapá
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GND	Grupos de Natureza de Despesas
IDEC	Instituto de Defesa de Consumidores

IES	Instituições de Educação Superior
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
JIFs	Jogos dos Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIT	Trabalho Individual de Trabalho
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
RAP	Relação Aluno/Professor
RFEF	Rede Federal de Educação Profissional
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RIT	Relatório de Trabalho Individual
RLI	Receita Líquida de Impostos
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TAMC	Termo de Acordo, Metas e Compromissos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU	Tribunal de Contas da União
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEAP	Universidade Estadual do Amapá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: CAMPOS EM DISPUTA .	34
1.1 O TRABALHO EM SEU MOVIMENTO PENDULAR	34
1.2 A EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO PARA QUÊ?	45
1.3 O TRABALHO DOCENTE E SUAS ESPECIFICIDADES NOS INSTITUTOS FEDERAIS	56
2 A EXPANSÃO, O FINANCIAMENTO E O TRABALHO DOCENTE NO IFAP	68
2.1 DAS ORIGENS À EXPANSÃO DO IFAP	68
2.2 A POLÍTICA DE AJUSTE FISCAL E O FINANCIAMENTO DO IFAP.....	93
2.3 O QUADRO DOCENTE DO IFAP: ENXUTO E FLEXÍVEL	114
3 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO IFAP	128
3.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO	134
3.2 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO IFAP.....	170
3.3 RELAÇÕES NO AMBIENTE DE TRABALHO	176
3.4 SOFRIMENTO E ADOECIMENTO	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	216
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	217

INTRODUÇÃO

Esta tese tem por objeto de estudo o trabalho docente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo como lócus de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). Este Instituto, criado em 2008, pela Lei nº 11.892, derivou da transformação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP) que havia sido instituída em 2007 pela Lei nº 11.534. A instituição iniciou suas atividades de ensino no ano de 2010 com cursos técnicos e em 2011 com cursos superiores.

O interesse em investigar o tema emerge a partir do meu ingresso nesta instituição, no ano de 2021, como docente da disciplina de Educação Física. Mas ele se fundamenta nas minhas experiências acadêmicas anteriores: graduação, incluindo minha participação no movimento estudantil; e mestrado. Além disso as experiências profissionais na escola e na academia de ginástica foram fundamentais para os questionamentos e reflexões sobre trabalho docente.

Na graduação, com as discussões em sala, eventos acadêmicos e participação no movimento estudantil comecei a tomar consciência das contradições presentes na sociedade de classes. Ao final produzi um Trabalho de Conclusão de Curso que tratou das contribuições do movimento estudantil na formação de professores de Educação Física. Naquela pesquisa já foi possível compreender algumas das ingerências do capital na formação docente, visando seu domínio sob o trabalho, e da necessidade de fortalecimento dos movimentos de contraposição à lógica dominante.

Após a graduação tive uma breve experiência como professor contratado em um município paraense. Na ocasião vivenciei as adversidades enfrentadas por muitos docentes contratados atuando em escolas de zona rural na Amazônia: falta de estrutura física e pedagógica, salário baixo e atrasado, jornada de trabalho sem previsão de tempo para planejamento pedagógico, classes multisseriadas, pressões político-partidárias em período de eleição, dentre outras situações. Diante de todas as adversidades encontradas, sobretudo, o atraso bimestral no salário culminou com meu pedido de demissão.

Depois de amargar por um tempo a condição de desemprego, consegui uma vaga em uma academia de ginástica. Um trabalho sem carteira assinada, no qual eu recebia por atendimento, ocasionando uma remuneração instável. Ao vivenciar essa e outras condições precárias no ambiente de trabalho e na vida, minhas inquietações a respeito do mundo do trabalho só aumentaram.

Essas experiências profissionais somadas à experiência acumulada no período da graduação estimularam a volta aos estudos. Com a possibilidade de ingressar no Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) optei por investigar a organização sindical dos docentes por entender esta como uma agente na disputa das políticas públicas educacionais e compreender sua imprescindibilidade para mudança da situação que vivenciei profissionalmente na escola.

Nessa perspectiva entrei no mestrado e desenvolvi uma pesquisa sobre a participação sindical dos docentes do ensino básico. Na pesquisa foi possível identificar algumas lutas e contradições presentes no movimento sindical dos trabalhadores em educação no município de Castanhal-PA. Bem como compreender que esta organização, inserida na dinâmica da sociedade de classes, produz um movimento de resistência às imposições do capital ao mesmo tempo em que sofre com os diversos ataques promovidos por este sistema à materialidade e subjetividade da classe trabalhadora.

Depois do mestrado retomei os estudos para concursos públicos, compreendendo que estes ainda dispõem de algumas garantias essenciais ao trabalhadores, como a estabilidade, por exemplo. A busca pela carreira federal do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) foi vislumbrada por esta oferecer a possibilidade do ensino articulado com pesquisa e extensão, além da equiparação de salário do Magistério Superior Federal. Ao conquistar uma vaga no IFAP comecei a vivenciar os problemas das condições de trabalho dos professores EBTT.

Iniciei minhas atividades na instituição no ano de 2021, período que compreendia o contexto da pandemia da Covid-19. Aquele momento singular explicitou ainda mais as contradições produzidas pelo capital em vários aspectos da nossa vida. Enquanto professor do IFAP experimentei, por exemplo, a falta de condições de infraestrutura tecnológica evidentes na instituição e na região amazônica. Além disso, aqui cabe citar que por três anos tive que me desdobrar entre trabalhar e cursar o doutorado simultaneamente por não conseguir acessar o afastamento já previsto na Lei nº 12.772/2012 aos professores desta carreira.

Em que pese muitos trabalhadores quererem ingressar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) em busca de melhores condições de trabalho, diante da profunda precariedade em outras redes de ensino, foi na experiência dentro desta Rede que pude reafirmar que no sistema de acumulação capitalista nada escapa às contradições impostas pelo capital. Conforme nos afirma Mézáros (2007, p. 68), “não é possível pensar em nenhum aspecto de nossa vida que não seja, nesse sentido, controlado pelo capital sob as circunstâncias presentes”.

Esta premissa nos conduz a compreensão de que vivemos em uma sociedade capitalista, na qual há conflitos de interesses, decorrentes das relações sociais de produção entre classes – burguesa e trabalhadora –, que interferem nos diversos campos da nossa vida em sociedade,

seja econômico, político, cultural, educacional. Destacamos estas duas classes considerando que enquanto uma detém a posse dos meios de produção, a outra é obrigada a vender sua força de trabalho. É claro que diante da complexidade destas relações produzidas pelo capitalismo, no interior destas existem frações de distintas características.

Portanto, Mészáros nos indica que ao propor uma investigação sobre qualquer aspecto da nossa vida, e no caso desta pesquisa o trabalho docente no IFAP, é imprescindível fazer isto compreendendo este determinado objeto inserido no contexto do modo de produção capitalista. Ao fazer isto não se pretende “transpor mecanicamente a análise do trabalho produtivo *stricto sensu* para o trabalho docente, e sim enxergar o professor no conjunto das relações sociais, demonstrando a integração do seu trabalho às formas de controle capitalistas” (Silva, 2021, p. 16). Essa transposição seria um erro, visto que há diferenças entre estes quanto aos fins, ao objeto e ao produto do trabalho.

Diferente da lógica mercantil impressa na atividade laboral pelo capital, compreendemos o trabalho a partir da concepção apresentada por Marx (1984), a qual evidencia esta atividade em sua dimensão ontológica como criadora do ser. Foi por meio dela que homens e mulheres se humanizaram na sua relação com a natureza e com o outro. “Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (Marx, 1984, p. 202). Portanto, se hoje somos desumanizados na relação com o trabalho, isto se dá pela forma que ele assume na sociedade capitalista. Mas é fato que foi ele que possibilitou nosso distanciamento da condição instintiva.

Ao tratarmos da especificidade do trabalho docente nos referenciamos nos estudos de Oliveira (2010) e Maués (2010). Para a primeira autora, o trabalho docente compreende “todo ato de realização no processo educativo”, que pode ser desempenhado por diversos sujeitos¹, dentre eles os professores, e diferentes atividades para além da regência de classe. Maués, ao tratar da docência no ensino superior – nível de ensino presente nos institutos federais –, expõe que

Esse trabalho envolve o processo de ensino presente na sala de aula, nas orientações de alunos; o desenvolvimento e a divulgação dos resultados de pesquisa por meio de publicação de artigos, de realização de seminários, elaboração de relatórios, pareceres; a realização de atividades extensionistas como cursos, eventos, consultorias, prestação de serviços e outros, que visam

¹ Acredito ser importante ressaltar que os diferentes sujeitos mencionados pela autora são “os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros”. Ela não faz a defesa, por exemplo, do notório saber.

articular o ensino e a pesquisa para favorecer a socialização do saber acadêmico. Nos tempos de informatização, o trabalho docente se alargou incluindo o preenchimento de inúmeros formulários administrativos que antes eram de responsabilidade de outros profissionais. (Maués, 2010, p. 1).

Todas essas atividades são atribuídas aos professores dos Institutos, assim como nas Universidades. Apesar de muitas pessoas imaginarem que o professor “só dá aula”, no dia a dia as atividades e responsabilidades cobradas dos docentes são diversas. No caso do IFAP, por exemplo, na Resolução 108/2022 que atualmente regulamenta as atividades docentes nesta instituição estão descritas as atividades que estes desenvolvem e elas abarcam o ensino, pesquisa, inovação, extensão, gestão e representação institucional (IFAP, 2022a).

Como ressalta Maués (2010), as demandas para o professor têm sido alargadas, e para entender este processo e suas consequências para a análise do trabalho docente no IFAP é necessária a compreensão na totalidade social, considerando três aspectos: as mudanças na produção capitalista; a reforma neoliberal; e as especificidades da rede federal e, particularmente, da própria instituição.

As atuais mudanças na produção capitalista decorreram da crise estrutural vivida pelo sistema que ganhou forte expressão na passagem da década de 1960-1970, com um perceptível esgotamento do padrão de produção/acumulação e dominação taylorista/fordista e keynesiano. Em resposta a essa crise o capital inicia uma reestruturação produtiva em um período marcado pela mundialização do capital, com o mercado mundial sob a ascensão do capital financeiro e o surgimento de uma nova base tecnológica e organizacional. No lugar da rigidez do taylorismo/fordismo, o novo regime de produção e dominação capitalista que passa a ser implantado se caracteriza pela flexibilização “dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo” (Harvey, 1995, p. 140).

Além da flexibilização outra característica do novo regime de produção é a capacidade de enxugamento do contingente da força de trabalho. Antunes (2009, p. 53) destaca que nesse novo modelo de desenvolvimento do capital “são citadas como exemplos a serem seguidos, aquelas empresas que dispõem de menor contingente de força de trabalho e que, apesar disso tem maiores índices de produtividade”. O que significa fazer mais com menos, implicando em um trabalho intensificado, polivalente e multifuncional.

Entre as experiências alternativas de produção flexível e enxuta, a que melhor expressou essa necessidade do capital foi o Toyotismo. Este é um sistema de organização da produção desenvolvido na *Toyota Motor Company*, no Japão, desde os anos de 1950, e “tinha como fundamento uma metodologia de produção e de entrega mais rápida e precisa que os demais,

associada justamente à manutenção de uma empresa ‘enxuta’ e ‘flexível’” (Pinto, 2013, p. 46). Para isso, o padrão toytista exige dos trabalhadores um envolvimento, engajamento para o desenvolvimento de um trabalho polivalente e multitarefas.

Dessa forma, a execução desse novo padrão de produção flexível e enxuto reconfigurou a organização dos processos de trabalho: “a gestão da força de trabalho, as condições, as relações, assim como o conteúdo do próprio trabalho, envolvendo a intensificação, ampliação da jornada de trabalho, redução de empregos e a precarização das condições e direitos do trabalho” (Silva, 2020, p. 47). Mas para dar andamento a essa reconfiguração o sistema capitalista precisava produzir legitimidade e consenso no campo político e ideológico, buscava criar um novo ser.

[...] é pela tempestade ideológica de valores, expectativas e utopias de mercado que se busca formar um novo homem produtivo do capital. [...] As inovações sociometabólicas do capital se disseminam por meio de treinamentos em empresas, políticas governamentais, currículos escolares, aparatos midiáticos da indústria cultural e, inclusive, igrejas, que constituem uma pletora de “valores e utopias do mercado” que se cristalizam em noções, vocábulos ou conceitos que falam por nós nas instâncias de produção e reprodução social. Eles são uma espécie de nova língua ou espécie de vulgata do capitalismo neoliberal. (Alves, 2011, p. 89-90).

Nessa perspectiva o neoliberalismo é posto em cena como pilar do processo de recomposição do capital, correspondendo a uma racionalidade econômica, social e política (Antunes, 2002). Nascido logo após a 2ª Guerra Mundial nos países centrais da Europa e América do Norte, o neoliberalismo reivindica a primazia do mercado e seus valores como norma generalizada para o Estado e para o indivíduo no seu mais íntimo (Dardot; Laval, 2016). Tal projeto só foi colocado em prática nas décadas seguintes, pois para sua efetivação foi necessário “um fortalecimento da relação entre Estado e mercado, sendo o primeiro responsável por garantir e construir as fundações econômicas e sociais para a funcionalidade plena do segundo, dentro da sociedade neoliberal” (Braga; Silva, 2023, p. 140).

Diante da submissão do Estado ao mercado, como forma de garantir a ampliação da acumulação de capital, começam a ser colocadas em prática as premissas neoliberais privatizantes e anti-sociais (Antunes, 2002). Além de propor a privatização de empresas estatais e serviços públicos, a desregulamentação e precarização do trabalho, o neoliberalismo objetiva “criar um novo tipo de homem, capaz de viver e prosperar em uma sociedade dinâmica e crescentemente alicerçada na concorrência entre atores que devem se comportar como

empresas” (Mariutti, 2019, p. 24). Portanto a educação formal sob a lógica do capital objetiva a formação técnica do trabalhador articulada com a formação cidadã para produzir consenso.

De um lado, a escola buscaria a conformação política, cultural e ideológica (ou seja, espiritual, como diria Marx) dos educandos, segundo a norma vigente, à qual podemos denominar cidadania. De outro, à escola caberia simultaneamente a formação para o trabalho sob a forma dominante, isto é capitalista, portanto, a formação do produtor (mediato ou imediato) de mais-valor. Em uma formulação sintética, sob o modo de produção capitalista, caberia ao sistema educacional a (con)formação do cidadão produtivo. (Rodrigues, 2016, p. 362).

Portanto, não é por acaso que própria classe dominante e seus representantes bradam a educação para todos. Fazem isto pela exigência de aplicação do desenvolvimento científico e tecnológico nos processos produtivos necessários para produção e reprodução do capital, e pela manutenção da sua hegemonia na produção de consenso necessário à ordem burguesa. Para Alves (2011, p. 111) “o que se busca ‘capturar’ não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica de valorização”.

Laval (2019) destaca que no capitalismo neoliberal a educação também é compreendida como mercadoria. Nessa perspectiva ganha destaque a Teoria do Capital Humano desenvolvida por Becker (1975) e Schultz (1973). De acordo com estes autores o capital humano, caracterizado como um estoque de conhecimento incorporado pelo indivíduo, seria um dos responsáveis pelo desenvolvimento das economias.

Esta teoria faz a defesa da busca pela educação com o objetivo de retorno financeiro e como uma saída para as desigualdades, principalmente econômica, mas escamoteando as origens destas. Ela propõe a exigência de uma autovalorização e auto responsabilização constante, através da educação, sob lógica da mercadoria. No entanto, nessa perspectiva a educação é utilizada para a valorização do capital e não necessariamente para emancipação dos sujeitos. Tal teoria tem produzido mudanças tanto na formação como no mundo do trabalho.

De acordo com Abramides e Cabral (2003), as mudanças no mundo do trabalho decorrentes do modelo de acumulação/dominação flexível e enxuto combinados com a implantação do neoliberalismo ocorreram descompassadamente na década de 1970 e 1980 nos países de capitalismo avançado, e na década de 1990 nos países periféricos. Essas mudanças foram e continuam sendo promovidas pelos Estados-nação a partir de uma série de reformas em diversas áreas. Soares (2001) destaca que a imposição das políticas neoliberais não ocorreu

de modo simultâneo nem com a mesma intensidade entre os países, pois sobre os países latino-americanos há uma cobrança maior, como é o caso do Brasil.

Com a maximização do Estado para o mercado, objetivando amortecer a crise do capital, o fundo público² ganha destaque na realização de “transferência de riqueza de uma mão a outra” (Marx, 2009, p. 83). Essa transferência ocorre a partir da dívida pública, no caso do Brasil é uma dívida não auditada que só cresce, canalizando os recursos públicos para o mercado financeiro. No Brasil, essa farsa da dívida é apresentada “como força da natureza: inevitável, indiscutível e inquestionável” (Behring, 2021, p. 147), e utilizada para promover um ajuste fiscal permanente.

De acordo com Behring (2021), é esse ajuste fiscal que orientou a Reforma do Estado realizada pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na década de 1990. Ela é uma adequação imposta pelo Consenso de Washington, representado pelos organismos internacionais vinculados ao capital (Frigotto, 2018a). Silva (2021) evidencia que esta reforma “apresentou um redesenho para a gestão pública” norteadas por princípios do gerencialismo. Esta nova gestão pública baseada na produtividade, eficácia, eficiência foi impressa no conjunto de reformas educacionais que se sucederam desde então, as quais reconfiguram a educação, de modo geral, e o trabalho docente.

E como isto se expressa no trabalho docente nos institutos federais? Primeiro é preciso destacar que os Institutos Federais não foram criados apenas pelas demandas sociais, pois eles são criados justamente quando “as demandas do capital e trabalho confluíram para criação e a reestruturação de instituições educacionais; todavia desacompanhadas das condições adequadas de trabalho, considerando a infraestrutura, pessoal, entre outros” (Baccin; Shiroma, 2016, p. 136). Conforme ressaltam as autoras, na sociedade mercantil a educação é “parte das condições sociais de produção necessárias à reprodução do modo de produção capitalista” (Baccin; Shiroma, 2016, p. 136).

O processo de criação dos Institutos Federais revela que eles surgem com a materialidade de uma política de ampliação e de diversificação da oferta de educação profissional tecnológica e educação superior. Esta política é construída em acordo com as orientações dos organismos internacionais que objetivam “uma educação operacional e voltada para as demandas mercadológicas, e os IF’s são instituições, que favorecem esta tendência e se constituem em organizações educacionais, que possibilitam a formação e a obtenção de um

² “[...] compõe-se de recursos compulsória e desigualmente extraído dos trabalhadores e das corporações, penalizando, em geral, os primeiros” (Behring, 2021, p.134).

posto de trabalho” (Silva; Bifano, 2020, p. 126). O que não exclui a possibilidade de reflexão crítica da realidade.

Os Institutos Federais fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)³ instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). Criados por esta mesma lei, eles são oriundos de escolas técnicas que ao se transformarem em institutos tornam-se instituições de educação superior, básica e profissional, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diversas modalidades de ensino. Esta oferta de ensino básico e superior caracteriza a verticalização destas instituições.

Após sua criação, verifica-se um processo de expansão dos institutos sem a infraestrutura e pessoal necessários. Baccin e Shiroma (2016) consideram que isso tem contribuído para um processo de intensificação e precarização do trabalho docente nestes. Mas o que revelam as pesquisas sobre o trabalho docente nos institutos federais?

No intuito de responder tal questionamento, realizou-se um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em outubro de 2022. Esta investigação de teses e dissertações foi feita a partir do descritor “‘instituto federal’ and ‘trabalho docente’”, resultando em 93 trabalhos. Ao analisar os títulos, palavras-chave e resumos deste trabalhos, foram selecionadas 15 dissertações e 9 teses. Foram inseridas neste levantamento as pesquisas a partir do ano de 2008, ano de criação dos institutos federais. Ao final conseguimos agrupar pesquisas concluídas no período de 2011 a 2021. Nenhuma destas tratavam sobre trabalho docente no IFAP.

No entanto, o conjunto das pesquisas nos outros institutos evidenciam um processo de precarização e intensificação do trabalho docente na RFEPCT, o que ajuda na compreensão da realidade dentro da Rede Federal. Dentre estas teses e dissertações encontrei apenas uma que tinha por objeto o trabalho docente em um instituto do norte do país, a dissertação de Brito (2012), que investigou o Instituto Federal do Pará (IFPA). Isto revela que é necessário o olhar para os desafios históricos presentes nesta região, analisando como estes são produzidos interno e externamente, pois sem isto é impossível apontar ações para a superação dos atuais obstáculos.

As desigualdades produzidas pelo sistema capitalista a nível mundial se veem replicadas dentro do país, expostas pelos indicadores econômicos, sociais e educacionais a nível nacional. Ou seja, sob essa lógica as regiões norte e nordeste podem ser classificadas como a periferia da periferia, despontando entre os piores índices educacionais do país. De acordo com dados do

³ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é formada por 38 Institutos Federais; 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets); 22 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; 1 Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); e pelo Colégio Pedro II.

IBGE, em sua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2022, nestas regiões menos da metade da população de 25 anos ou mais concluiu a educação básica (IBGE, 2022).

Na região norte o Amapá se destaca por apresentar um desenvolvimento do ensino superior muito tardio, ocorrido apenas a partir da década de 1970. Até o ano de 2000 o Amapá tinha apenas duas Instituições de Educação Superior (IES), uma pública e outra privada. A partir do ano de 2001, com a criação de 4 novas instituições privadas é iniciado um processo de expansão do ensino superior privado no estado, incorporando um movimento iniciado no país no período da ditadura militar. Desde o ano de 2004 as matrículas presenciais da educação superior no Amapá são registradas majoritariamente nas instituições privadas. O que demonstra o elevado grau de privatização deste nível de ensino no estado (Guimarães; Melo; Novais, 2017).

Além de ofertar cursos técnicos, desde 2011 o IFAP é uma das três instituições públicas que oferecem educação superior no Amapá⁴. Isto revela sua importância para a educação na Amazônia e, especialmente, para este estado. Em 2022, o Amapá registrou 16.674 matrículas na educação superior pública, das quais 1.634 foram matrículas no IFAP (INEP, 2023).

O IFAP é a única instituição federal com matrículas no âmbito da educação básica amapaense. Em 2022, foram registradas 2.520 matrículas nesse nível educacional na instituição. Esse atendimento ocorreu nos 6 municípios em que há uma unidade da instituição: Oiapoque, Laranjal do Jari, Macapá, Porto Grande, Santana, Pedra Branca do Amapari.

Para viabilizar sua atuação na educação básica e superior com qualidade é indispensável que o Instituto tenha adequadas condições físicas, pedagógicas e de pessoal. Entretanto, isto não se efetiva, como aponta o Relatório de Gestão do IFAP de 2022:

Para o ano de 2022 houve a redução na oferta de alguns cursos nas unidades devido ao déficit de docentes que não foi possível suprir via concurso em virtude do defeso eleitoral, bem como a necessidade da construção de novas infraestruturas de sala de aula, que não ocorreu devido a contingenciamento e cortes no orçamento da instituição. (IFAP, Relatório de Gestão do Exercício de 2022, 2023).

De acordo com este Relatório, neste ano a instituição contava com 308 docentes atuando nos seus cinco *campi*, um Centro de Referência em Educação a Distância e um polo Educação a Distância. Conforme consta na Plataforma Nilo Peçanha, neste ano a média geral da

⁴ As outras instituições públicas a ofertarem educação superior no Amapá são: a Universidade Estadual do Amapá (UEAP) e a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

instituição da Relação Aluno/Professor (RAP) foi de 21,56, o que se aproxima da meta de 20 alunos por professor apontada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. No entanto, ao verificar essa RAP entre os *campi* da instituição teremos diversos valores, entre eles o de 35,90 no *Campus* de Laranjal do Jari e de 28,71 no *Campus* Avançado do Oiapoque. Isso aponta indícios do processo de precarização e intensificação do trabalho na instituição.

Nesse sentido, apresentamos como problema de pesquisa, o seguinte questionamento: **como se configura o trabalho docente no IFAP, no contexto da política de ajuste fiscal permanente e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no período 2011-2022?** E como questões que norteiam este problema, apresentasse as seguintes: Qual a expressão do trabalho docente na educação profissional, científica e tecnológica a partir da relação entre Trabalho e Educação no contexto da crise estrutural do capitalismo? Quais as implicações do aprofundamento da política de ajuste fiscal implementado pela Emenda Constitucional (EC) 95/2016⁵ na expansão da Rede Federal, e em particular no Instituto Federal do Amapá? Quais as expressões da precarização do trabalho docente no IFAP nesse contexto da expansão da Rede Federal?

A respeito do recorte temporal da pesquisa, o ano inicial é 2011. Ele é justificado por demarcar o primeiro ano de matrículas nos dois níveis de ensino (básico e superior) na instituição. Já o ano final, 2022, justifica-se pelo ano mais recente em conseguimos dados do Censo da Educação para discussão proposta nesta tese.

Conforme indicado, esta pesquisa emerge das experiências acadêmicas e de trabalho, mas sobretudo da empiria, na vivência enquanto professor do IFAP. Experiência que permitiu observar expressões da precariedade do trabalho docente na instituição, explicitados fortemente no contexto da pandemia. Ao mesmo tempo em que vivencio isto, percebo que há colegas que não têm a mesma perspectiva, pois se expressam satisfeitos com tal realidade. Em alguns casos isto certamente se relaciona com as experiências profissionais anteriores, nos quais o nível de precariedade era maior. Mas, com base na literatura, esta apatia pode ser decorrente da captura da subjetividade pelo capital.

O neoliberalismo foi tão “eficiente” ideologicamente que chegou a criar um relativo consenso capaz de inviabilizar uma contestação política real e

⁵ A EC Nº 95 representa um ajuste fiscal e impõe um congelamento dos gastos públicos por 20 anos, e neste período os valores investidos nas políticas sociais terão como base o ano de 2016 somados à correção da inflação, conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Ou seja, não há um aumento real. Isto tem imposto um sucateamento das políticas públicas, em especial nas áreas de educação e saúde, além de diversos outros retrocessos que afetam diretamente a vida dos trabalhadores. Essa restrição dos gastos sociais ocorre em benefício do sistema financeiro com o pagamento dos juros da dívida pública, visto que esta sim pode se alargar livremente.

consequente. Uma confusão entre o que é indivíduo e o que é privado, somado à ideia de que tudo o que é público é inimigo de cada indivíduo, gerou uma carga ideológica paralisante e desmobilizadora das ações reivindicatórias de direitos. (Grabowski, 2010, p. 77).

Nesse sentido, a não compreensão da sua realidade docente em meio ao processo de trabalho precarizado e intensificado implica, inclusive, na dificuldade de organização dos trabalhadores. Para Alves (2011, p.115) a crise que o sindicalismo vive expressa “[...] em parte, as dificuldades de as instituições políticas (e sindicais) enfrentarem a ‘guerra de oposição’ que ocorre no campo da subjetividade das individualidades da classe do trabalho”. Portanto, a produção de um novo ser, de uma consciência para aceitação e adesão do *modus operandi* do capital tem dificultado a construção de coletividades no trabalho e em outras esferas da vida.

A presente pesquisa aborda elementos que produzem uma compreensão mais profunda sobre a configuração do trabalho docente no IFAP para além das aparências. Ao conhecer mais da realidade, é possível fazer os enfrentamentos que caminhem não apenas para a valorização do trabalho docente, mas também para qualificar a educação ofertada pelo instituto. Não temos ilusões de que isto ocorrerá sob a dominação do sistema capitalista.

Diante da exposição, esta pesquisa teve por **objetivo geral**: analisar a configuração do trabalho docente no IFAP, no contexto da política de ajuste fiscal permanente e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no período 2011-2022. Os **objetivos específicos** foram: caracterizar a expressão do trabalho docente na educação profissional, científica e tecnológica a partir da relação entre Trabalho e Educação no contexto da crise estrutural do capitalismo; verificar as implicações do aprofundamento da política de ajuste fiscal permanente implementado pela EC 95/2016, na expansão da Rede Federal, em particular no Instituto Federal do Amapá; analisar o trabalho docente no IFAP, particularmente em relação à precarização do trabalho, em meio ao processo de expansão da Rede Federal.

A tese defendida nessa investigação é de que o trabalho docente na RFEPCT historicamente é configurado e reconfigurado no cenário de disputa do trabalho e educação estabelecido na sociedade de classes. Neste sentido, tanto o trabalho quanto a educação são modificados a partir da correlação de forças dessa disputa que se dá entre capital e trabalho, classe burguesa e classe trabalhadora. Ambas possuem concepções antagônicas de trabalho e educação que direcionam suas ações.

Na tentativa de superação de sua crise estrutural, o capital mundializado e sob predominância financeira tem produzido diversos ataques ao trabalho a partir da sua reestruturação produtiva e imposição do ideário neoliberal. No Brasil, a aplicação deste

conjunto tem realizado, dentre outros, um ajuste fiscal permanente desde a década de 1990 que tem impedido o financiamento adequado às políticas sociais, dentre elas a educação pública. Diante da ampliação e aprofundamento desse ajuste com a EC 95/2016, há uma retração das condições de trabalho e estudo na RFEPCT.

Com isso, o trabalho docente no IFAP, no contexto da política de ajuste fiscal permanente e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no período 2011-2022, configurou-se a partir da precarização expressa nas condições de trabalho, na intensificação, nas relações no ambiente de trabalho e no sofrimento/adoecimento das(os) docentes.

Ao considerar a metodologia um elemento central e estruturante da pesquisa, em acordo com Gamboa (2013), compreende-se que é imprescindível demarcar inicialmente o enfoque epistemológico que esta pesquisa pretende perseguir. É este que articula “outros elementos constitutivos por meio da construção de uma lógica interna (a própria lógica da pesquisa) necessária para preservar o rigor e o significado do processo científico” (Gamboa, 2013, p. 88). Nesta mesma perspectiva, Martins e Lavoura (2018, p. 225) consideram que “a dimensão epistemológica do conhecimento científico que permite a humanidade a sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social”.

Com base nestes autores pode-se afirmar que há diferentes modos de pensar e fazer a pesquisa científica, seja pelo prisma positivista, dialético, fenomenológico. Cada uma destas perspectivas define uma coerência lógica da pesquisa e dá base para as decisões do pesquisador no processo de investigação.

Na tentativa de investigar o trabalho docente no IFAP, foi fundamental fazer isto à luz de uma perspectiva epistemológica que considere este objeto envolto de condicionantes estruturais e relacionais, e em uma dinâmica – portanto, em contínuo movimento – que é histórica e construída socialmente.

Assim, o que é de interesse desta pesquisa é buscar a essência do objeto “capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese” (Netto, 2011, p. 22). Nessa direção, buscou-se uma aproximação com o Materialismo Histórico-Dialético, como método de investigação, por este conceber o processo da pesquisa como caminho para enxergarmos o real para além da aparência imediata, fenomênica, e alcançarmos a essência do objeto pesquisado.

Para alcançar uma leitura aproximada do nosso objeto foi fundamental concebê-lo em sua estrutura e dinâmica real. Portanto, consideramos esta produção investigativa como ação de reprodução desta estrutura de dinâmica do objeto no pensamento, diferentemente de Hegel que

acreditava que “o processo do pensamento [...] é criador do real e o real é apenas sua manifestação externa” (Marx, 1968, p. 16). Nesse sentido, para não cometermos erros no processo investigativo, Marx (1968, p. 16) nos alerta que “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado”.

Assim, afirma-se como necessário a compreensão da condição material da existência humana, dos objetos e fenômenos do real, de que estes existem independente da consciência humana, do mundo das ideias. Se no processo de pesquisa houver uma acomodação a aquilo que é visível de imediato ao pensamento, incorre-se em um erro, pois:

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. (Kosik, 1976, p. 11).

O autor aponta que para chegar a conhecer um objeto é necessário conhecer a sua estrutura, separando aquilo que lhe é secundário daquilo que é essencial, pois isso revelará a sua coerência interna. Mas isto não quer dizer que se deve descartar os elementos secundários, pois eles sinalizam “seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa” (Kosik, 1976, p. 14).

Além de afirmar que determinado objeto ou fenômeno existe materialmente antes de pensá-lo, de abstrai-lo, a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético indica, por exemplo, que a atual configuração do trabalho docente no IFAP deve ser compreendida a partir das relações de produção, dos condicionantes históricos, e numa realidade preñe de contradições. Marx (2009, p. 125) evidencia que “as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais”.

Sob o ponto de vista dialético o objeto é sempre visto dentro de uma realidade complexa, que está sempre em movimento e nunca acabada. Ao analisá-lo este deve ser pensado como parte desse todo, no qual influencia e é influenciado, e está sempre em interação com outros objetos. Portanto, uma análise nunca deve compreender seu objeto como algo fixo, isolado, mas vê-lo como parte da dinâmica e totalidade do real que este está inserido.

A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence (horizonte da compreensão). Não há compreensão de um fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um texto, e este, num contexto. Um elemento é compreendido pelo sistema ao qual se integra

e, reciprocamente, uma totalidade só é compreendida em função dos elementos que a integram. (Gamboa, 1997, p. 101).

Gamboa se refere à categoria totalidade, a qual é fundamental para analisar determinado objeto sob a perspectiva dialética. No caso do objeto em questão nesta pesquisa, isso possibilita, por exemplo, compreender que as condições do trabalho docente nos institutos são determinadas não apenas pelas lutas sindicais docentes, mas, sobretudo, pelos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) (Oliveira, 2006).

E neste exemplo é possível perceber também que a realidade é permeada por contradições. Nesse aspecto, o exemplo da Lei 12.772/2012 (Brasil, 2012) é emblemático, pois apesar de representar um benefício financeiro aos docentes, por outro lado ela estimula “os docentes a se acomodarem a uma gratificação que, aparentemente, recupera parte das perdas salariais, mas que na realidade representa, em médio prazo, redução nos salários, pois não possibilitam a progressão ao topo da carreira” (Santos, 2019, p. 148). Sob o ponto de vista dialético, para o qual a realidade pode ser transformada, a existência de contradições suscita movimento.

Para Netto (2011, p. 57) “sem contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas”, e cabe às pesquisas descortinarem-nas em seus limites e soluções. A categoria dialética da contradição, ao mesmo tempo que nos apresenta a realidade em sua concretude, isto é, permite perceber que dentro do sistema de acumulação capitalista quanto mais o trabalhador produz mais pobre fica, por outro lado ela nos revela a necessidade de compreensão da realidade para modificá-la.

Após elucidar a perspectiva epistemológica que guia esta pesquisa é possível destacar outros aspectos metodológicos - como instrumentos de coleta, tratamento e organização dos dados - que o Materialismo Histórico-Dialético e o objeto em questão suscitam. “As técnicas por si não se tornam alternativas para a pesquisa. As opções técnicas só têm sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas” (Gamboa, 2013, p. 87).

Em concordância com Gamboa, Oliveira (2008, p. 62) afirma que a técnica é a “aplicação de instrumentos, regras e procedimentos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento. As técnicas utilizadas em pesquisa devem ser compreendidas como meio específico para viabilizar a aplicação do método”.

Com base nestas afirmativas, para alcançar o objetivo desta pesquisa realizou-se uma abordagem quali-quantitativa. Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi concretizada a partir de

pesquisa documental e de campo. Na pesquisa de campo foi utilizada a técnica de entrevista não-diretiva como fonte de coleta de dados. Para empreender a análise destas entrevistas utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo.

A abordagem quali-quantitativa emerge da necessidade de compreensão do objeto em uma realidade em que as duas dimensões fazem parte do movimento deste e, portanto, não são dicotômicas, mas dialéticas. Nesse aspecto, Gamboa (2013, p. 104) considera que “é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto”.

A exemplo simples da imprescindibilidade das dimensões quali-quantitativas na compreensão do trabalho docente no IFAP, obtém-se da RAP um elemento quantitativo significativo que interfere diretamente na qualidade das condições de trabalho do professor. Isto revela “que as mudanças qualitativas estão ligadas necessariamente a mudanças quantitativas”, como explica Gamboa (2013, p. 103).

Em busca de obter um panorama sobre o trabalho docente nos Institutos Federais, foi iniciado um levantamento de teses e dissertações. Em seguida, buscou-se para autores que baseiam as discussões teóricas acerca das categorias centrais para a compreensão da configuração do trabalho docente no IFAP, tais como: trabalho, educação profissional e tecnológica, trabalho docente, ajuste fiscal permanente, precarização.

A pesquisa documental foi utilizada para levantar dados estatísticos e documentos oficiais que nos aproximam da compreensão do trabalho docente na RFEPCT e no IFAP. Essa opção baseia-se em Evangelista (2012, p. 59), compreendendo que

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico.

A autora destaca ainda que os documentos no âmbito da política não revelam de maneira imediata suas intenções e contradições. Assim, ao empreender a análise sobre um documento na política educacional o “esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta” (Evangelista, 2012, p. 60).

As fontes destes dados documentais são: Plataforma Nilo Peçanha, onde estão as estatísticas oficiais da RFEPCT; Diário Oficial da União, que possibilitaram o acesso a legislação e demais documentos oficiais do governo federal; Portal do IFAP, onde estão

publicados o Relatórios de Gestão, Anuários, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Portal do INEP, de onde foram extraídos os dados dos Censos da Educação Básica e Superior.

Na perspectiva de avançar para além do que consta nos documentos e de aprofundar mais no objeto em movimento, foi realizada uma pesquisa de campo para aproximar ainda mais esta investigação da complexidade e dinâmica do trabalho docente no IFAP. Na atividade de campo foram realizadas visitas nos *campi* da capital e do interior do IFAP para convidar e entrevistar professores. O período de entrevista ocorreu entre março e abril de 2024.

Foram entrevistados oito docentes que atenderam os seguintes critérios: ser docente efetivo com carga horária de 40 horas, por representar a maioria na instituição; maior tempo na instituição/*campus*, visando a captação da processualidade histórica do trabalho docente no IFAP. Apesar de saber que professores temporários experimentam condições de trabalho mais adversas que os efetivos, no entanto estes correspondem a ampla maioria na RFEPCCT.

A entrevista não-diretiva foi a técnica utilizada na pesquisa de campo, “concebida como meio de aprofundamento qualitativo da investigação” (Thiollent, 1987, p. 80). Com isto não houve necessidade de um aprisionamento quantitativo estatístico, ou seja, de entrevistar muitos indivíduos, pois a riqueza desta técnica está na exaustiva análise qualitativa, inclusive com atenção aos detalhes como, hesitações, risos e silêncios.

A opção pela entrevista não-diretiva decorre dela possibilitar maior liberdade para a construção de fala dos entrevistados, e com mínimo direcionamento e indução do entrevistador. O que não quer dizer que o entrevistador conduza de maneira ingênua, mas a liberdade pode proporcionar uma maior profundidade na fala do sujeito. Esta técnica também nos permitiu a identificação das particularidades de cada indivíduo entrevistado, bem como as semelhanças entre eles (Thiollent, 1987).

Um roteiro de entrevista, contendo temas sobre o objeto de pesquisa, foi elaborado e testado com um docente de características semelhantes aos critérios elencados. Após a entrevista teste, o roteiro que consta no Apêndice A foi utilizado nas entrevistas com os e as docentes que aceitaram nosso convite.

Em concordância com os princípios éticos da pesquisa científica foi apresentado aos docentes, que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta no Apêndice B. Este documento apresentava a justificativa, os objetivos e os procedimentos utilizados na pesquisa, inclusive abordava sobre a preservação da privacidade e anonimato dos sujeitos entrevistados. Após a leitura todos os entrevistados manifestaram a sua anuência à participação na pesquisa mediante a assinatura e devolução do documento.

Após a coleta de dados, a análise foi baseada na Análise de Conteúdo, visto que na tentativa de capturar movimento real do objeto, esta contribui com o rigor metodológico que permite “ultrapassar as ‘aparências’, os níveis mais superficiais do texto” (Rocha; Deusdará, 2005, p. 309-310).

Para exposição da tese, além desta introdução e das considerações finais, ela está estruturada em três capítulos.

No primeiro capítulo “Trabalho, Educação e Trabalho docente: campos em disputa” traz uma discussão teórica sobre como tais categorias se expressam a partir da perspectiva do capital, mas também para além do capital, numa concepção ontológica. A construção do capítulo tem o intuito de evidenciar que na sociedade de classes os conceitos estão sempre em disputa diante dos diferentes projetos entre os sujeitos societários.

No segundo capítulo, em construção, intitulado “A expansão, o financiamento e o trabalho docente no IFAP”, verifica-se as implicações do aprofundamento da política de ajuste fiscal implementado pela EC 95/2016, na expansão da Rede Federal, em particular no Instituto Federal do Amapá, e os seus desdobramentos no quadro docente desta instituição.

No terceiro capítulo, cujo proposta de título é “A precarização do trabalho docente no IFAP”, apresentou-se uma análise do trabalho docente no IFAP em meio ao processo de expansão da Rede Federal. O capítulo é baseado nas análises das entrevistas com professores deste instituto, sendo abordado os seguintes aspectos do trabalho docente: condições de trabalho, intensidade, relações no ambiente de trabalho e sofrimento/adoecimento docente.

1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: CAMPOS EM DISPUTA

“O trabalho é um *processo* que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade” (Kosik, 1969, p. 180)

Este capítulo foi produzido com o objetivo de caracterizar a expressão do trabalho docente na educação profissional, científica e tecnológica a partir da relação entre Trabalho e Educação no contexto da crise estrutural do capitalismo. Para tanto, com base na discussão teórica apresentada a seguir, expõem-se analiticamente as categoriais centrais que sustentam a investigação. Como pressuposto central, considera-se, como destacado na epígrafe, o trabalho enquanto processo social intrínseco da construção humana.

O texto está estruturado em três partes. Inicialmente, aborda-se a categoria trabalho, na perspectiva marxiana e marxista, para evidenciar sua natureza ontológica, bem como sua subordinação à lógica do capital, ou seja, metaforicamente, o trabalho é considerado em seu movimento pendular. Na segunda seção, analisa-se a categoria educação e sua relação com o trabalho para evidenciar, também, as disputas de concepção formativa no contexto do modo de produção burguês. Por fim, a partir das reflexões anteriores, adentra-se na categoria trabalho docente, em particular na sua materialização na educação profissional, científica e tecnológica no Brasil.

1.1 O TRABALHO EM SEU MOVIMENTO PENDULAR

A materialidade cotidiana do trabalho na sociedade capitalista nos permite entendê-lo – no estado de submissão ao capital – basicamente como esforço e desprazer. Algo muito emblemático que demarca isto é perceber o sentimento de pesar na segunda-feira e de comemoração e alívio com a chegada da sexta-feira, dias em que, respectivamente, inicia e finaliza a semana de trabalho para muitos trabalhadores. De fato, o trabalho está na condição de atividade estranha ao ser humano e à vida.

Entretanto, contraditoriamente, foi a partir do trabalho que o ser humano evoluiu da condição animal para o ser social (Prieb; Carcanholo, 2011). Em seu texto “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, Engels (2013) explica que antes de desenvolver a atividade do trabalho, o ser humano estava submetido às leis da natureza, e a partir do trabalho ele passou a dominar e transformá-la em seu proveito. Nessa relação com a natureza, mediada pelo trabalho, o homem transforma não somente ela, mas também a si mesmo. Assim, explica Marx (2017, p. 255):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Agindo assim sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Marx evidencia o quanto o trabalho foi determinante na constituição do ser humano. O quanto este se desenvolveu a partir desta atividade vital, sobretudo sua consciência, e afastou-se da condição puramente instintiva. Pois, ainda que a aranha exerça operações semelhantes ao tecelão, e a abelha estruture sua colmeia como um arquiteto estrutura um prédio, o que diferencia estes animais do trabalhador é que este tem a capacidade de pensar o resultado antes de produzi-lo (Marx, 2017).

O filósofo e escritor húngaro, György Lukács, em concordância com Marx, também considera que é a partir do trabalho que “a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente [...] e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis” (Lukács, 2013, p. 63). Lukács explica que a primeira forma de ser no mundo ocorria na esfera inorgânica (mundo mineral), seguida pela esfera orgânica (animais e plantas), e por fim, a esfera social (o ser social).

Ora, historicamente, é indubitável que o ser inorgânico aparece primeiro e que dele [...] provém o ser orgânico, com suas formas animais e vegetais. Deste estado biológico sai subseqüentemente, através de passagens extremamente numerosas, aquele que designamos com ser social humano, cuja essência é a posição teleológica dos homens, isto é, o trabalho. (Lukács, 1986, p. 85-86).

O termo teleológico corresponde à capacidade de imaginação prévia das ações futuras que se desenvolvem pela consciência, portanto, é a antecipação no pensamento a produção de uma ação. Esta prévia ideação decorre das necessidades concretas, assim, ela é uma resposta ao mundo material. Desta maneira, cabe ressaltar que esta capacidade teleológica recebe “influências das condições reais de existência. Ou melhor, toda maneira possível de dar vida à idealização humana depende, em primeira instância, das condições materiais estabelecidas por determinada época histórica” (Lara, 2011, p. 10).

Com base nestas assertivas é possível compreender a unidade, entre pensar e agir, presente no processo de trabalho. Isto deixa claro que é justamente a partir desta capacidade de pensar a transformação do mundo real que o ser conquistou sua humanidade e sua possibilidade de vida.

Ao considerar estas afirmações, tanto a de Marx quanto a de Lukács, é possível identificar uma relação intrínseca e dialética presente entre o ser humano e o trabalho. O trabalho criou o ser e o ser criou o trabalho. Trata-se de atividade propriamente humana, na qual o ser humano realiza de modo consciente e não instintivamente, como fazem os demais animais, e assim modifica a natureza ao mesmo tempo que modifica a si próprio. Em síntese, para estes autores, o trabalho é o elemento que funda o ser social, que media a relação do ser com a natureza e que garante o suprimento de suas necessidades, sua sobrevivência e reprodução social.

Para Lessa (2012, p. 26) “é no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho”. Este salto ontológico se refere ao fato do ser humano sair dessa condição de adaptação passiva à natureza, para uma adaptação ativa, o que possibilita este a não ficar submetido totalmente às leis da natureza.

Assim, “o ser social vai se afastando gradualmente, embora nunca por completo, das determinações naturais e vive cada vez mais segundo categorias criadas por ele próprio, que não têm paralelo na natureza” (Assunção, 2017, p. 274). Isto possibilita compreender que os acontecimentos sociais, tais como a concentração de riqueza, o desemprego, a fome, a desigualdade social, a exploração humana não são resultantes de uma lei natural e imutável, da qual os seres humanos estariam submetidos involuntariamente, mas são decorrentes das ações humanas.

Nessa relação do ser com a natureza, na sua ação, o processo de trabalho demanda os objetos de trabalho e os meios de trabalho. O primeiro corresponde aos “elementos que podem ser retirados diretamente da natureza”, e o segundo diz respeito aos “instrumentos que os trabalhadores utilizam para executar seu ofício sobre os objetos de trabalho, como as ferramentas e máquinas” (Prieb; Carcanholo, 2011, p. 148). Esses dois compõem os meios de produção.

Mas como tal relação se configura na contemporaneidade? A resposta a essa questão implica considerar o lugar do trabalho no modo de produção capitalista. Na passagem do sistema de produção feudalista para o capitalista o processo de trabalho sofreu modificações. O trabalhador deixou de ser proprietário dos meios de produção e passou a deter apenas sua força de trabalho para vendê-la àquele que detém os meios de produção. Essa relação entre o capitalista e o trabalhador se dará por contrato de trabalho.

Com a venda da força de trabalho, sendo esta a capacidade de realização da ação, o trabalho “ao contrário de efetivar-se como exercício de uma atividade vital de satisfação de uma

carência, ele se converte em apenas um meio para saciar as carências fora dele” (Antunes, 2020, p. 102). Não é à toa que o homem por estranhar tal atividade, foge do trabalho como de uma peste, como evidenciou Marx. Sob a lógica do capital, o labor é convertido em mero “dispêndio de energias físicas e intelectuais, necessárias para a produção de mercadorias e de valorização do capital” (Antunes, 2020, p. 116). O trabalho assume uma função limitada de sub existência para os trabalhadores ao mesmo tempo que cria riquezas apropriadas pela burguesia.

Para manter em crescimento constante o seu processo de acumulação, o capitalismo precisa de um modo de organização e controle racional do trabalho e da produção. Nessa perspectiva, Frederick Winslow Taylor desenvolveu a gerência científica nas últimas décadas do século XIX. A existência da gerência evidenciava e impunha a separação entre execução e concepção dos processos de trabalho. Os gerentes deveriam pensar e planejar a economia e eficácia dos movimentos do corpo, buscando o controle minucioso para “aumentar a habilidade, a utilidade, a produtividade dos trabalhadores, mas, ao mesmo tempo, aprofundava a sua sujeição” (Porto, 2008, p. 46).

E nesse sentido, o taylorismo teve no fordismo – outro modo de organização e controle racional do trabalho e da produção – uma continuidade. Este inovou com a introdução da esteira rolante nas fábricas, o que promoveu maior controle sobre o ritmo de trabalho. Mas para ampliar a gerência sobre a força de trabalho o fordismo também produziu um controle moral para “condicionar o modo de vida dos trabalhadores, no sentido de reservar as energias para o trabalho” (Ribeiro, 2015, p. 70).

O fordismo promoveu uma intensificação do trabalho, por isso também investiu na constituição de um novo ser humano, um novo trabalhador, que se adequasse ao novo ritmo de trabalho. Esse novo ser é o operário-massa, criado para alimentar a indústria de massa a partir do seu trabalho e consumo.

[...] produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência da força de trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática [...]. O Fordismo equivaleu ao maior esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem. Os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar a vida. (Harvey, 1995, p. 121).

Na passagem de anos de 1960 para 1970, o padrão produtivo de acumulação e dominação taylorista/fordista e keynesiano sinaliza seu esgotamento com: a queda da taxa de lucro, saturação do consumo de massa, hipertrofia da esfera financeira, maior concentração de

capitais, crise do Estado de bem-estar social, entre outros (Antunes, 2009). Isto evidenciou uma crise no capital que sinaliza ser de magnitude estrutural. Ao explicar esta profundidade da crise, Mészáros (2011) considera que isto se deve ao: seu caráter ser universal, pois ela não se restringe a um ramo da produção ou trabalho; sua abrangência é global, não se circunscreve a um país ou grupo de países; não há uma limitação de tempo, mas é permanente.

O autor também assinala que para entendermos o processo de crise que vivenciamos no mundo é fundamental “focar a atenção na crise do sistema do capital em sua inteireza, pois a crise do capital que ora estamos experimentando é uma crise estrutural que tudo abrange” (Mészáros, 2011, p. 2). Nesse sentido, a materialização do trabalho docente também não escapa a esta dimensão macroestrutural, pois a polivalência exigida do professor, deriva justamente da reorganização do trabalho no processo da reestruturação produtiva a partir dos anos de 1970.

Esta reestruturação no modo de produção ocorrida na referida década teve por objetivo promover uma recuperação no padrão de acumulação capitalista. Os seus operadores instituíram novo mecanismo de controle em busca de ampliar a produtividade e a exploração do trabalho. Essa mudança decorre do esgotamento da rigidez do modelo taylorista-fordista e a consequente implantação do modelo toyotista, dada a sua racionalidade produtiva baseada na flexibilidade (Pinto, 2013).

O princípio da flexibilização, presente no *Toyotismo*, é colocado como guia do novo regime de acumulação, produção e organização do trabalho. Para Harvey (1998, p. 140), essa flexibilização é “[...] marcada por um confronto direto de rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. Ao contrário do que se possa imaginar sobre esse termo no nosso dia a dia, para o capital ele é utilizado para ajustar continuamente o mundo do trabalho e a vida dos trabalhadores para sua constante e insaciável fome de acumulação alimentada pela exploração do trabalho alheio.

Portanto, com a reestruturação produtiva do capital, o trabalhador e seu trabalho foram atingidos de diversas formas com o manto da flexibilização: da organização do trabalho e da produção, dos tempos de trabalho, das formas de emprego, do custo salarial direto (Freyssinet, 1997). Isto se traduz em liberdade do patrão demitir sem ter de arcar com direitos do trabalhador, bem como aumentar, reduzir, mudar horário de trabalho conforme for conveniente para a empresa.

Um exemplo dessa flexibilização nos institutos federais, por exemplo, são os docentes contratados temporariamente, os quais podem ser chamados a trabalhar por seis meses, bem como podem ter seu contrato estendido por dois anos, a depender da conveniência para a

instituição. Já o professor em regime de 40 horas, a depender da carga horária de aulas, pode ou não atuar na pesquisa ou extensão. Além dessas existem diversas outras expressões da flexibilização no trabalho docente nos institutos.

Se o modelo de produção taylorista-fordista estava baseado na especialização, na reorganização do trabalho baseada no sistema toyotista a exigência passa a ser de um trabalhador polivalente, flexível para executar diversas ações simultaneamente. Para o trabalhador “a polivalência implica um componente a mais de intensificação, à medida que requer um esforço adicional de trabalho mental, conhecimento de operações diversas, sua lógica, trabalho emotivo, concentração e atenção no controle de máquinas diversas” (Dal Rosso, 2008, p. 67). Nada disso, como será exposto mais adiante, foge ao que ocorre com o trabalho docente, inclusive no âmbito da educação pública.

O aprofundamento da intensificação do trabalho, com maior exigência do trabalhador na execução das suas atividades laborais, é uma das características do processo de precarização em que é exposto o trabalhador na lógica da flexibilização. Alves (2007, p. 258) explica que o processo de precarização do trabalho - difundido como flexibilização do trabalho – é expresso, dentre outras situações, pela perda de direitos trabalhistas e pela “intensificação e extensão da jornada de trabalho, com as horas-extras não-pagas”. Algum trabalhador escapa a esse processo? Não. Ainda que atinja de maneira diferenciada as diversas categorias e isso vai depender, inclusive, do enfrentamento que se faz de maneira coletiva.

Diante dos novos ditames da reestruturação produtiva, as grandes empresas multinacionais e transnacionais contam com o apoio dos organismos internacionais (BM, FMI, OCDE) e dos Estados para a materialização da nova racionalidade produtiva. Os Estados assumem um papel central ao ratificar e legitimar as demandas político-econômicas do capital, aplicando-as na definição das políticas públicas, que passam a ser direcionadas a partir de um modelo econômico: o neoliberalismo (Alves, 2007).

De acordo com Paulani (2011, p. 36) a doutrina neoliberal defende que a economia não seja regulada pelo Estado, pois “qualquer intervenção do Estado, fosse direta ou por intermédio de empresas estatais, tiraria a liberdade dos indivíduos. Era preciso preservar o capitalismo como economia de mercado, com o Estado assumindo um papel mínimo”. De modo geral, a ideia central do neoliberalismo é a que o Estado é responsável pela crise do capitalismo. Por isso, cabe ao Estado atuar de maneira mínima, superestimando o mercado, aderindo privatizações, abertura comercial e desregulamentação financeira e do trabalho (Boito Junior, 1998). O que significa um Estado mínimo para as políticas sociais, e máximo para garantia de benesses do mercado.

Dardot e Laval (2016, p. 274-275) evidenciam que essa nova configuração do Estado é percebida com a

[...] Mudança da concepção de ação pública, agora subordinada aos valores, prática e funcionamento da empresa privada. Um [...] Estado mais flexível, reativo, fundamentado no mercado e orientado para o consumidor. [...] que não visa apenas aumentar a eficácia e reduzir custos da ação pública; ela subverte radicalmente os fundamentos modernos da democracia, isto é, o reconhecimento de direitos sociais ao status de cidadão. [...] O que se viu foi uma ‘mercadorização da instituição pública obrigada a funcionar de acordo com as regras empresariais’ [...]

Além de propor essa relação submissa dos Estados ao mercado, o neoliberalismo propõe também a criação de um novo tipo de homem, o *homo economicus*. Esse novo ser é orientado a se comportar como uma empresa e assim conforma-se à nova realidade produzida pela agenda neoliberal (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2022). Essa necessidade de produzir este novo ser explica por que o empreendedorismo é um discurso presente nos processos formativos educacionais.

Portanto o Estado é parte essencial da engrenagem que produz o aprofundamento do processo de submissão e conformação dos trabalhadores às demandas de flexibilização e precarização requerida pelo capital, as quais não convergem com as normas de proteção social e do trabalho. Isto é possível ser observado nos diversos países em que passaram a vigorar uma agenda global de flexibilização da legislação trabalhista, entre eles o Brasil.

De acordo com Coutinho (2012), as conquistas históricas dos direitos trabalhistas brasileiros, instituídas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, fazem parte de uma “revolução passiva”. O que significa que, apesar de parte das demandas dos trabalhadores terem sido homologadas, os interesses centrais da burguesia continuam sendo conservados. Para o autor, com o advento da agenda neoliberal, o que foi conquistado tende a ser eliminado, desconstruído, pois esta “tem por objetivo a pura e simples restauração das condições próprias de um capitalismo ‘selvagem’, no qual devem vigorar sem freios as leis do mercado” (Coutinho, 2012, p. 123).

Vale ressaltar que ainda no regime militar, período que antecedeu o neoliberalismo no Brasil, os trabalhadores amargaram com: o fim da estabilidade decenal, “a Lei nº 4.330, conhecida como ‘lei antigreve’; o Decreto que liberou a terceirização no serviço público (Decreto-Lei nº 200/1967); a lei do trabalho temporário (Lei nº 6.019/1974), dentre outras” (Druck, Dutra, Silva, 2019, p. 291). Isto evidencia a convergência das ações dos militares com o processo de exploração do trabalho no Brasil.

A aplicação receituário neoliberal no Brasil vai decorrer da reunião nomeada de Consenso de Washington, em 1989, ocorrida nos Estados Unidos. Nesta reuniram-se economistas das instituições financeiras como FMI, Banco Mundial (BM) e Departamento do Tesouro Americano (Paulani, 2011). A pesquisadora considera que:

O Consenso de Washington é o neoliberalismo para a periferia endividada e tem os seguintes pontos fundamentais: disciplina fiscal e redução dos gastos públicos, que se traduz na exigência de elevados superávits primários; aplicação de uma política monetária rígida, com metas de inflação; Estado mínimo, estimulado pelo processo de privatizações; marcha a ré no desenvolvimentismo; desregulamentação das leis trabalhistas e de outras leis relativas a direitos sociais; abertura de mercado, com menos protecionismo; e livre trânsito de capitais. (Paulani, 2011, p. 40).

Para Druck (2013) é diante da mundialização das políticas neoliberais e da hegemonia do capital financeiro que, a partir da década de 1990, ocorre no Brasil uma nova precarização do trabalho. Esta é reconfigurada, ampliada e generalizada, pois passa a atingir todas as regiões do país, todos os setores de trabalho e trabalhadores – mais qualificados e menos qualificados. A autora evidencia que “o conteúdo dessa (nova) precarização é dado pela condição de instabilidade, insegurança, fragmentação dos coletivos dos trabalhadores e brutal concorrência entre eles” (Druck, 2013, p. 56).

Assim o Estado passou a ser disciplinado pelo sistema financeiro e promove uma desproteção social que atinge conquistas históricas dos trabalhadores, como os direitos sociais e trabalhistas que haviam sido incorporados na CLT, em 1944. A instabilidade, insegurança, volatilidade, fragilização de vínculos trabalhistas vêm sendo incorporadas ao dia a dia do trabalhador, seja ele do setor privado ou público. Portanto, há um “mal-estar no trabalho, o medo de perder o próprio posto, de não poder mais ter uma vida social e de viver apenas do trabalho e para o trabalho” (Vasapollo, 2006, p. 46).

No caso brasileiro, Fernando Collor foi responsável por trazer a agenda neoliberal para o país, porém não conseguiu implementar, apesar de promover algumas privatizações. Esta agenda se concretiza a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) quando um conjunto de reformas são implementadas na perspectiva de enxugamento do orçamento público para as políticas sociais e ampliação da lucratividade, conforme a cartilha do Consenso de Washington (Paulani, 2011).

Esta sanha em incorporar as exigências do sistema capitalista na estrutura e dinâmica do Estado sempre foi defendida sem nenhum constrangimento por FHC. A defesa dessas ações

era feita perante o discurso de que o Estado precisava se reorganizar, modernizar para garantir a inserção e competitividade do país na economia globalizada.

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

Esta ideia de reorganizar o Estado sob os ditames neoliberais se materializa, sobretudo, a partir do Plano de Reforma do Aparelho do Estado, comandado pelo ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, que impõe um novo modelo de gestão pública guiada pelo gerencialismo. Isto implica na implantação de diretrizes e instrumentos de gestão privada naquilo que é público, impactando profundamente no trabalho neste setor (Silva, 2021).

Druck, Dutra e Silva (2019) consideram que desde o Governo FHC esse modelo econômico vem conduzindo um processo de esvaziamento dos direitos sociais trabalhistas no país. A autoras evidenciam que algumas proposições que não foram atendidas na década de 1990, foram desaceleradas nos governos de Lula e Dilma, mas retomadas com força no Governo de Michel Temer e Jair Bolsonaro. Entre as principais modificações empreendidas nesse decurso está a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017).

No primeiro mandato de Lula houve tentativa de viabilizar tanto uma reforma sindical quanto trabalhista. Diante da sua política de conciliação de classe, que representava muito mais continuidade do que ruptura com a política neoliberal e hegemonia dos capitais financeiros, a reforma não seria muito diferente da que foi apresentada logo mais adiante. Ao tratar dos seus governos em uma entrevista, Lula explicitou que “nunca na história do Brasil os empresários ganharam tanto dinheiro, os terratenentes ganharam tanto dinheiro, os banqueiros ganharam dinheiro. Mas os trabalhadores também ganharam dinheiro” (Barbosa, 2021, p. 1). Portanto, se é verdade que aumentaram os empregos ao longo do Governo Lula, também foi observado nesse período “a precariedade e o nível de degradação do trabalho” (Antunes, 2020, p. 282).

Se no Governo Lula o crescimento do trabalho precarizado estava associado a criação de empregos, no Governo Dilma ele associou-se ao desemprego. Dentre as ações deste governo observou-se a flexibilização de jornadas e salários em até 30%, aumento do prazo de trabalho ininterrupto para acessar o seguro-desemprego, além de criação de outros critérios para acessar a concessão de pensão por morte (Antunes, 2020). A partir de 2014, a política de conciliação

que vigorava nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) se esgotava, pois, as frações dominantes passam a exigir um aprofundamento do ajuste fiscal.

O ano de homologação da reforma trabalhista o país sucedia um processo de ruptura institucional, um golpe parlamentar que colocou Michel Temer no poder, em 2016. Essa foi a alternativa encontrada pelas frações burguesas para consolidar “a demolição completa dos direitos do trabalho no Brasil” (Antunes, 2020, p. 291). O governo Temer estabelece um ultraneoliberalismo, uma fase mais agressiva do capital, que tem o objetivo de: privatizar tudo, impor um negociado sobre o legislado e promover uma flexibilização total das relações de trabalho.

Para Druck, Dutra e Silva (2019), havia uma conjuntura nacional e internacional favorável que facilitou a aprovação dessa reforma. As autoras apontam ainda que ela ocorre diante: do despreparo das lideranças trabalhistas, que haviam se amoldado à institucionalidade e à negociação com o empresariado; de uma crise nas instituições da democracia representativa que consentem e atuam para a aprovação de ações sem respaldo popular; e da negação da condição desigual entre trabalhador e empregador – fundamento para a regulamentação protetiva das relações de trabalho.

A Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) aliada com a Lei da Terceirização (Lei nº 13.429/2017) encontraram respaldo nos três poderes. De modo geral elas representam uma amplificação da flexibilização e precarização do trabalho. Na primeira institui-se o negociado sobre o legislado, na qual o trabalhador pode negociar – em que pese a sua profunda desigualdade material – individualmente com seu empregador. Ao instituir o trabalho intermitente, a reforma “implode com a garantia do salário mínimo, conquista importante e fundamental dos trabalhadores, abrindo margem para um processo de pauperização ainda mais significativo da classe trabalhadora” (Druck; Dutra; Silva, 2019, p. 296).

A Lei da Terceirização promulgada em 2017, veio a aprofundar e instituir o processo de precarização como regra ao liberar esta forma de contratação de maneira irrestrita com a legalização da terceirização das atividades-fim. Os estudos revelam que os terceirizados são aviltados com desigualdade salarial, jornada de trabalho maior, maior propensão à adoecimentos, acidentes e mortes no trabalho. Druck, Dutra e Silva (2019) apontam que há um crescimento desse tipo de contratação no serviço público. Para elas essa é uma tendência a ser experimentada crescentemente por aqueles que não vivenciaram tal precarização.

Como face da mesma moeda do projeto de superexploração do trabalho, o exército de desempregados e trabalhadores informais se ampliam. A realidade do desemprego que “assume um caráter crônico, reconhecido até mesmo pelos defensores mais acrílicos do capital como

‘desemprego estrutural’”, segundo Mészáros (2003, p. 45). Esta reforma trabalhista foi propagada como necessária para criação de empregos, mas o que se observou após sua aprovação revelou que isto era apenas o canto da sereia, pois um ano após sua aprovação o montante de mais de 12 milhões de desempregados persistia (Filgueiras, 2019).

No Brasil, desde 1993, é crescente a quantidade de pessoas empregadas sem carteira assinada, ou seja, sem direitos trabalhistas e seguridade social, que somados com os trabalhadores por conta própria formavam, em 2003, um contingente de 45,5% de trabalhadores na informalidade (Iamamoto, 2012). Filgueiras (2019) constata que no cenário pós-reforma trabalhista a informalidade superava os 11,5 milhões de trabalhadores. A partir disso fica claro que esta reforma, ou mesmo contrarreforma, é parte do ajuste no mundo do trabalho às demandas da acumulação capitalista.

A discussão aqui empreendida expressa que é o trabalho que produz o ser. Essa produção pode resultar no seu desenvolvimento e emancipação, mas também pode representar a alienação deste ser sobre a realidade, o que inclui a si próprio. Diante da subordinação que o capital, com auxílio do Estado, vem impondo ao trabalho, a expressão e sentido predominante que este adquire é de algo penoso e destrutivo. Quanto mais essa destruição do ser é aprofundada, diante da crise do capital, mais riqueza se concentra nas mãos de poucos.

Diante disso, historicamente a força capaz de reverter esse quadro de exploração e superexploração está na organização coletiva da classe trabalhadora. Para que tenha efeito, isso deve ocorrer com a articulação do amplo conjunto desta classe e de sua lutas. O que significa incorporar os debates de gênero, geração e etnia, e organizar “desde os mais estáveis até aqueles que estão no universo mais precarizado e terceirizado, na informalidade, ou mesmo os desempregados” (Antunes, 2011, p. 51).

Como é possível perceber, o capital transformou o trabalho em mercadoria e mera fonte de sub existência para os trabalhadores, os quais vêm sendo super explorados em nome da acumulação burguesa. Para seguir seu projeto exploração, o sistema capitalista necessita manter uma educação aliada a esse processo, que produza adesão ao modo de ver o mundo na perspectiva do capital e assim discipline os trabalhadores a partir dos valores burgueses. No entanto, a classe-que-vive-do-trabalho necessita de uma educação que aponte para a superação de tal condição.

1.2 A EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO PARA QUÊ?

“Se envolve o sentido da vida pessoal e coletiva, se une passado e futuro e mistura gerações, a educação pública também é um campo de forças, um confronto de grupos e interesses, uma luta constante de lógicas e representações” (Laval, 2019, p. 22).

O excerto do livro de Laval evidencia que a educação sempre foi campo de disputa, seja nas discussões sobre currículo, avaliação, gestão, financiamento dentre outras. A educação não é neutra ou isolada, mas integra relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. Predomina sobre ela um modo de produção e reprodução da sociedade. Conforme Mészáros (2008, p. 25): “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”.

Nesse sentido, essa subsecção é construída para “jogar luzes” nas concepções que permeiam a educação a partir das práticas dos formuladores das políticas públicas educacionais, gestores, trabalhadores em educação, estudantes e a sociedade de modo geral. Aqui será apresentada a discussão de duas concepções de educação em disputa, as quais também se expressam na educação científica, técnica e tecnológica. Conforme afirma Frigotto (2018a, p.18), “a política dos IFs insere-se na disputa do projeto societário e das concepções educativas como mediação dessa disputa”. Assim, essas concepções estão vinculadas a determinado projeto de sociedade, uma está associada à manutenção do *status quo* da acumulação de capital, e a outra na defesa da emancipação humana.

Mas, afinal, o que compreende esses projetos societários? O Professor José Paulo Netto (1991, p. 2) nos explica que “a sociedade não é uma entidade de natureza intencional ou teleológica – isto é: a sociedade não tem objetivos nem finalidades; ela apenas dispõe de existência em si, puramente factual”. Desse modo, são os sujeitos sociais que agem com objetivos, metas e fins, a partir de suas necessidades e interesses. São esses sujeitos que constroem projetos sociais. Portanto, a sociedade não está dada, construída, finalizada, muito menos se expressa em uma unidade que tem o mesmo objetivo ou finalidade, mas está em produção permanente, numa disputa que envolve valores e meios para se alcançar determinado ideal de sociedade.

Mas quem disputa? Netto (1991, p. 2) nos diz que “os projetos societários são, necessária e simultaneamente, projetos de classe”. Assim, é possível identificar que a disputa decorre da luta das classes antagonicas, sendo a classe trabalhadora e burguesia.

Os projetos societários são aqueles que apresentam uma imagem da sociedade que se quer construir, que contam com determinados valores para justificar sua construção e meios para concretizá-la. São projetos coletivos, onde suas propostas são voltadas para o conjunto da sociedade. Porém, há concorrência entre diferentes projetos societários e, na realidade em que vivemos, os projetos societários que atendem aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas contam sempre com condições menos favoráveis diante dos projetos das classes possuidoras e dominantes. (Netto, 1999, p. 4).

A partir do autor, identifica-se que essa concorrência entre distintos projetos é possível num contexto de democracia política, visto que tal disputa possui uma dimensão política e envolve poder. Portanto, num período ditatorial não é permitido tal concorrência, apesar das ditaduras representarem sempre algum projeto societário e expressarem a falta de hegemonia, por isso a imposição da força, da coerção.

A compreensão de hegemonia “está ligada à ideia de toda uma visão de mundo, da política, da vida, que passa a ser dominante entre uma grande parcela da sociedade. Consenso de uma hegemonia parte importante da sociedade que se traduz em ação, em supremacia, em dominação, em dar a direção” (Gianotti, 2014, p.13). Nesse sentido, é comum observarmos as ideias da burguesia sendo reproduzida pelos trabalhadores, sem que estes se deem conta disso.

Williams (2007) evidencia que a hegemonia não se expressa somente pelo controle político ou por um modo particular de ver o mundo, pois “depende, para seu domínio, não apenas de sua expressão dos interesses de uma classe dominante, mas também de sua aceitação como ‘realidade normal’ ou ‘senso comum’ por aqueles que, na prática lhe são subordinados”. Ou seja, um projeto societário chega a ser hegemônico, predominante construindo consensos, fazendo com que sujeitos adotem uma concepção de mundo mesmo que isso represente uma contradição com a atividade prática destes. Tal processo é, sobretudo, pedagógico, em sentido amplo, na medida em que pressupõe, sempre, formação de consciências e ações na vida real.

A compreensão sobre hegemonia indica que há sempre um projeto societário que predomina a partir da correlação de forças e se estabelece nos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, morais. Quais são os principais projetos societários existentes que estão em disputa na contemporaneidade? Como isso se manifesta no Brasil? Quais suas características e interesses, e como eles se expressam no campo educacional?

Ao buscar as origens da educação que predomina sobre nossa sociedade, Guimarães et al. (2008) apontam para o processo de transição produtiva ocorrido no fim do século XV e início do XVI quando se instaura o capitalismo. Para se estabelecer e manter-se foi e é fundamental pensar e agir sobre a educação como um elemento estratégico da manipulação

necessária para extrair mais valia que pressupõe o acúmulo de riqueza daqueles que comandam o sistema. Nesse intuito, a instrução escolar, que antes era negada ao povo, passou a ser oferecida às massas para prepará-la às demandas técnicas do trabalho e docilizar os corpos dos trabalhadores.

Há quem compreenda a educação isolada das relações sociais. No entanto, Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1059) explicitam que “a formação é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações”. Em concordância, Mészáros (2008) compreende que a educação formal e institucionalizada se desenvolve no interior da sociedade de classes, na qual há interesses antagônicos que reverberam nas relações e ações políticas, econômicas, culturais e educacionais. Diante desta sociedade capitalista em que a classe burguesa domina, o papel da educação tem sido:

[...] de não só oferecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (Mészáros, 2008, p. 35).

Portanto, a educação sob a lógica do capitalismo se desenvolve para manutenção da ordem e das desigualdades inerentes deste sistema. Atuando para uma adequação dos sujeitos ao sistema, pela instrumentalização e ideologia vinculadas às necessidades da produção e reprodução capitalista. Mas como ressalta Althusser (1985) isso não ocorre de maneira linear, sem processos de resistências, antagonismos e contradições.

De acordo com Frigotto (2018b, p. 43) o projeto societário dominante no Brasil é o da burguesia. Ele foi se constituindo ao longo do século XX e ganhou novos contornos no período neoliberal, a partir da década de 1990. É o projeto de capitalismo dependente “que alia alta concentração de propriedade, riqueza e renda e altíssima concentração de pobreza”.

O projeto de capitalismo dependente não é uma exclusividade brasileira. Trata-se de construção em meio a conjuntura mundializada e da inserção de países periféricos no sistema capitalista. A dependência de alguns países a outros centros hegemônicos do capitalismo mundial é um par dialético, uma unidade, própria do desenvolvimento do sistema e não uma incompetência de alguns países (Fernandes, 2006).

Para Fernandes (2006, p. 262) essa unidade é “parte de uma estratégia, repetida sob várias circunstâncias no decorrer da evolução externa e interna do capitalismo, pela qual os estamentos e as classes dominantes dimensionaram o desenvolvimento capitalista que pretendiam”. Portanto, essa relação de dependência não é apenas uma imposição de fora para dentro, faz parte de um movimento interno da burguesia brasileira que se beneficia, ainda que subordinada aos interesses da burguesia dos grandes centros do capitalismo mundial. Assim, “dependência e subdesenvolvimento são um bom negócio para os dois lados” (Fernandes, 1981, p. 26).

Capitalismo dependente expressa que não se trata de dualidade e também não é um confronto entre nações, mas a aliança e associação subordinadas, em nosso caso da burguesia brasileira, com as burguesias dos centros hegemônicos do sistema do capital na consecução de seus interesses. (Frigotto, 2018a, p.30).

Assim, a dependência é baseada na superexploração do trabalhador, objetivando a alta extração de mais-valia a ser repartida entre a burguesia nacional e internacional. Isto é possível a partir da intensificação do trabalho ou prolongamento da jornada de sua jornada (Marini, 2000). Ao estarmos enquadrados por esta subordinação consentida pela burguesia nacional aos grandes centros, ou seja, à burguesia internacional, experimentamos aqui no Brasil uma exploração mais profunda e distinta daquela enfrentada pelos trabalhadores das economias capitalistas hegemônicas.

Como parte desse processo de exploração do trabalho no país de capitalismo dependente, aqui o trabalho fomentado é aquele de atividade simples e de baixo valor agregado. Devido a essa subalternização consentida da burguesia brasileira na divisão internacional do trabalho que ela “nunca colocou de fato o projeto de uma escolaridade básica e formação técnico-profissional, como direito social e subjetivo, para a maioria dos trabalhadores e para prepará-los para o trabalho complexo” (Frigotto, 2018b, p. 46). O que deixa claro que se o projeto de país defendido pela burguesia brasileira é o de concentração de riqueza a custos da superexploração e elevação da miséria dos trabalhadores, a concepção e produção da educação não escapa a esta premissa.

Ao apresentar as origens da educação no Brasil, Neves e Pronko (2008, p. 24) evidenciam que com uma economia nacional predominantemente agrária “o local de trabalho era, ao mesmo tempo, o local de formação”. No entanto, a escolarização foi demandada pelo “aumento da racionalização do processo de trabalho produtor de mercadorias e a disseminação

de novos valores e práticas” advindos com o processo de industrialização e urbanização. Assim, a partir de 1930, observou-se o início da organização educacional nacional no Brasil.

Apesar de terem existido algumas instituições de ensino superior no período imperial que ofertavam formação para o trabalho complexo, “até os anos iniciais do século XX, a formação para o trabalho simples era realizada, na maior parte dos casos, no próprio processo de trabalho, não exigindo uma preparação específica” (Neves; Pronko, 2008, p. 32). Inclusive, antes mesmo de se estabelecer essa organização nacional, já haviam sido criadas as Escolas de Aprendizes-Artífices, pelo Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, que dão origem a educação profissional no país, objetivando o simples preparo técnico dos abandonados e filhos das camadas populares (Neves; Pronko, 2008). Ressalta-se que, na presente tese, compreende-se que são estas escolas que deram origem aos atuais Institutos Federais.

O crescimento e expansão do processo educacional-formativo, que se desenvolve a partir de 1930, ocorre principalmente para responder às demandas do sistema capitalista. Por conseguinte, instituiu-se uma educação dual constituída de uma formação propedêutica e superior às frações superiores da classe média e burguesia, e uma formação técnica-profissionalizante para execução do trabalho simples destinada às frações inferiores da camada média e aos filhos dos trabalhadores (Neves; Pronko, 2008). Dualidade esta que sofre alterações ao longo do tempo, mas persiste na atualidade como parte do processo de manutenção do sistema e suas desigualdades.

Entre as modificações sofridas pela educação em um processo de adaptação às demandas do capital, podemos observar a transição de uma formação rígida aos moldes do ideal formativo do fordismo para uma formação flexível exigida pelo modelo de produção toyotista. A exigência é de uma educação que produza um novo ser humano flexível, capaz de adaptar-se permanentemente às necessidades e interesses do capital. A polivalência, o maior envolvimento e maior domínio intelectual estão entre as características requisitadas pelo modelo de produção que passa a predominar (Guimarães et al., 2008).

Nessa perspectiva a educação é pensada conforme os organismos internacionais que

referem-se a uma educação de qualidade total, eles a entendem como aquela que prepara o trabalhador no plano científico, técnico, psicofísico, cultural, afetivo e político a fazer bem feito o que lhe prescrevem. Ou seja, produzir uma mercadoria ou realizar um serviço no tempo médio menor, com menor preço possível e dentro dos atributos exigidos pelo mercado na competitividade intercapitalista. Tanto os atributos científicos e técnicos de domínio na realização do trabalho quanto os políticos e ideológicos de disciplina, aceitação ou submissão ao estabelecido ou à hierarquia são

fundamentais nos processos formativos reprodutores da ordem social do sistema capital. (Frigotto, 2018a, p. 30).

Portanto, a concepção de educação neste projeto societário é aquela que converge para a valorização do capital, tanto no seu aspecto formativo quanto na sua transformação em mercadoria. No seu aspecto formativo está justamente a perspectiva de adestramento profissional, “com a redução do saber e da técnica às questões operacionais, dos valores pautados pelo individualismo e a pela competitividade exigidos pelo mundo empresarial” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 58). O capitalismo tem um ideal de ser humano e precisa propagá-lo e faz isso fortemente a partir dos processos educativos.

Individualismo e competitividade são valores propagados pelo projeto societário burguês que, dentre outras coisas, culminam com a ideia do capital humano. Tal concepção produz nos sujeitos uma “exigência de autovalorização constante, mediada pela lógica da mercadoria” (Franco *et al*, 2022, p. 48). Essa autovalorização o sujeito adquire a partir da educação, ou melhor, do seu investimento em educação. Assim, a educação é compreendida pela lógica da mercadoria para uma pretensa valorização de si, mas na verdade é do capital.

E aqui vale ressaltar a diferença entre uma formação para o mercado de trabalho e para o mundo do trabalho. O sentido que cada termo deste exprime repercute fortemente nos espaços educacionais. Em muitos discursos dentro das próprias instituições educativas há uma confusão sobre tais termos. Nesse sentido é fundamental a compreensão de que cada um destes está ligado a uma concepção de educação.

Uma formação para o mercado de trabalho está vinculada à lógica do capital, a qual o trabalho é submetido às normas e leis dos donos do lucro. Nesta formação há uma reafirmação dos valores e ideais do mercado, para o qual o trabalho é apenas uma mercadoria. Não há interesse em descortinar as desigualdades entre trabalhadores e empregadores, nem as condições de labor (Fidalgo; Machado, 2000). O horizonte desta é formar um cidadão produtivo que servirá ao mercado, e terá um emprego para garantir a sua sub existência.

Destaca-se que há uma divergência entre emprego e trabalho na formação educativa. Martins (2021) considera que na “adoção do emprego como princípio educativo decorrem processos de ensino-aprendizagem voltados à formação de mão de obra ao mercado”. Para o autor, há uma dicotomização entre saber e fazer explicitas nesse processo formativo para o emprego, a qual oferece o saber a poucos e o fazer à maioria trabalhadora.

Por outro lado, uma formação para o mundo do trabalho está referenciada no trabalho, sem abafar as suas condições e contradições na sua atual expressão dentro do sistema

capitalista. Tal formação é pautada no desenvolvimento do ser em sua integralidade, de modo que eleve o nível de consciência de si e do mundo para atender suas necessidades e não as do capital.

Mas qual seria o outro projeto societário que sinaliza a educação em disputa neste momento? De acordo com Saviani (2016, p. 179), “assim como o capitalismo surgiu das entranhas do feudalismo, gestado contraditoriamente no interior do feudalismo, o socialismo está sendo gestado a partir do interior do capitalismo”. Portanto, o socialismo é a perspectiva que está no horizonte de superação desta sociedade constituída na divisão exploradores/explorados baseada na privatização dos meios de produção. Desse modo a sociedade socialista se fundamenta na socialização dos meios de produção e superação da divisão em classes.

Na disputa de projetos societários, o projeto formativo que aponta para superação da sociedade burguesa, inclusive de sua educação, está centrado na concepção omnilateral, politécnica e unitária da educação. Conforme Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1073) esta concepção está posta na disputa que “ocorre no âmbito do Estado em sua relação com a sociedade civil ou nos movimentos sociais e expressam a mobilização do real”. Tal concepção educacional aponta para o movimento das estruturas sociais de transformação da realidade de exploração do trabalho e da natureza.

É válido ressaltar que a concepção aqui apresentada tem tradição marxista. Em que pese Marx não ter se dedicado exclusivamente a um estudo sobre educação, no conjunto da sua obra é possível identificar escritos a respeito deste tema. Foi a partir destes fragmentos que outros intelectuais desenvolveram fundamentos que circunscrevem uma educação para a emancipação do ser humano. Dentre tais estudos, destaca-se que José Claudinei Lombardi organizou um compilado destes escritos no livro “Textos sobre Educação e Ensino”, publicado em 2011 (Marx; Engels, 2011).

O primeiro conceito a ser compreendido é o da omnilateralidade do ser que corresponde a uma oposição à unilateralidade. O ser humano possui inúmeras potencialidades e isto o constitui um ser omnilateral. No entanto, com a privação dos meios de produção e a divisão do trabalho em manual e intelectual – e por consequência a divisão da sociedade em classes – o ser humano é mutilado, limitado a desenvolver a unilateralidade. Assim são cingidas as suas outras possibilidades.

Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se

estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado. (Marx; Engels, 2011, p. 43).

Portanto, a formação unilateral está fundada na divisão do trabalho que divide, fragmenta a sociedade entre os que pensam e os que fazem. Kuenzer (2007, p. 1162) nos explica que esta fragmentação do trabalho não se origina na divisão técnica, “mas sim a necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção; [...] a divisão entre teoria e prática expressa a divisão entre trabalho intelectual e manual como estratégia de dominação”. Isso indica que as circunstâncias em que os indivíduos encontram para se desenvolverem estão eivadas.

Este processo de mutilação do ser humano está centrado na manutenção do modo de produção capitalista. Assim, não está no horizonte desta formação o desenvolvimento do ser em sua plenitude, mas apenas a instrumentalização necessária para atuar em determinada parte do processo produtivo. Por isso, o conhecimento também é parcelado, dividido, de modo que o trabalhador não consegue entender a totalidade e finalidade do seu trabalho, tornando-se um executor de tarefa.

Manacorda (2017) ressalta que esta divisão do trabalho alimentada pela educação unilateral produz trabalhadores e não trabalhadores. O autor alerta que o trabalho foi fonte de humanização do ser, e sua desumanização também se origina das mudanças produzidas sobre os processos desta atividade. Tal desumanização se manifesta no ser que trabalha e é expropriado, bem como naquele que não trabalha e se apropria do trabalho alheio.

Nesse sentido, a omnilateralidade significa compreender o ser na sua integralidade, dotado de múltiplas capacidades que devem ser desenvolvidas para possibilitar os sujeitos “alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações” (Manacorda, 2017, p. 35). Vale ressaltar que essa disponibilidade e politecnicidade não podem ser confundidas com a disponibilidade e polivalência imposta pelo capital para satisfazer suas próprias necessidades.

Na defesa da educação omnilateral, Marx considera que esta compreende três dimensões indissociáveis: intelectual, corporal e tecnológica. Para ele “esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevarão a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (Marx, 2011, p. 86). Nessa concepção o trabalho tem centralidade na formação dos sujeitos, mas não é o trabalho na perspectiva alienante, que desumaniza, mas o trabalho no seu sentido ontológico e histórico que desenvolve ao mediar a relação entre sujeitos e entre estes e a natureza.

Assim, por o trabalho ser historicamente indispensável na constituição do ser, ele é tomado como princípio educativo. Isto significa considerar “o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (Ciavatta, 2009, p. 408). Diferentemente da lógica burguesa que entende essa relação entre trabalho e educação “visando ao ajustamento da formação humana às demandas específicas e pontuais do mercado de trabalho” (Frigotto; Araújo, 2018, p 264). Assim, o trabalho como princípio não pode ser compreendido apenas como complemento, mas como elemento constitutivo do processo educacional.

O trabalho se articula com as três dimensões da educação: intelectual, corporal e a educação tecnológica ou politécnica. A dimensão intelectual abrange o domínio dos conhecimentos científicos das “ciências da natureza e da matemática, as ciências humanas e sociais, a filosofia, as letras, as artes, enfim, a cultura” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1062). Estes conhecimentos que possibilitam uma educação para além da instrumentalidade, do operacional e se relaciona “antes de mais nada, à vida cotidiana, ao intercâmbio espiritual com os adultos” (Manacorda, 2017, p. 108).

Há nesta concepção de educação uma preocupação em compreender o ser em sua integralidade. Assim como observamos a dimensão intelectual abrangendo a sua base espiritual, identifica-se também a consideração da dimensão corporal contemplando o desenvolvimento das potencialidades físicas do ser humano. Ferreira Junior e Bittar (2008) ressaltam que a negação da cultura do corpo promovida pelo cristianismo provocou uma ruptura na concepção unilateral do ser, por considerar este a fonte do pecado. Até hoje observamos nas aulas de Educação Física essa agência da religião sobre os corpos, tolhendo o desenvolvimento de suas capacidades corporais.

A educação tecnológica ou politécnica é a terceira dimensão da formação unilateral/integral do ser, conforme a formulação de Marx. Esta dimensão tem o objetivo de transmitir “os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios” (Marx, 2011, p. 85). Esta é a dimensão que está ligada diretamente ao saber e fazer do mundo do trabalho.

Em seus escritos, ao citar esta dimensão, os termos “tecnológica” e “politécnica” aparecem como idênticos. Para Manacorda (2017, p. 46-47) o uso concomitante dos termos explicita duas características coexistentes desta dimensão:

Mas, parece-nos, principalmente, que o politecnismo sublinha o tema da disponibilidade para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a tecnologia sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto intelectual (prático-teórico) da atividade produtiva. O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão ordinária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba.

Sobre esta questão da duplicidade dos termos, Saviani (2003) considera que em Marx os termos podem ser compreendidos como sinônimos. O autor também avalia que independente da palavra que se queria usar:

[...] é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que, no texto do Manifesto, aparece como ‘unificação da instrução com a produção material’, nas Instruções, como ‘instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção’ e n’ O Capital, como ‘instrução tecnológica, teórica e prática’. (Saviani, 2003, p. 145).

Apesar de considerar sinônimos Saviani (2003, p. 146) afirma que prefere o termo educação politécnica “com as suas derivações ‘escola politécnica’, ‘ensino politécnico’, ‘instrução politécnica’ etc., para nos referirmos a uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação”. Para ele, enquanto esta expressão está associada à concepção socialista da educação, a “educação tecnológica” está à concepção burguesa.

Conforme evidenciado, as três dimensões da educação omnilateral/integral desenvolvida pela tradição marxista têm por princípio educativo o trabalho em sua concepção ontológica. Elas são indissociáveis na perspectiva da formação integral dos sujeitos em sua coletividade. Uma educação que não fragmenta o conhecimento, e não permite dividir quem recebe este ou aquele conteúdo.

Nessa perspectiva, Antônio Gramsci registrou em seus escritos uma formulação sobre esta educação sem distinções de conteúdo e de pessoas. Gramsci expressou na ideia de escola unitária contribuições “sobre como deve ser a escola segundo o ideal de humano, que decorre do compromisso de superar o capitalismo e construir o socialismo” (Martins, 2021, p. 10). Ao olharmos para nossa trajetória histórica enquanto indivíduo, vamos perceber que nossa humanidade é adquirida na relação com outros e com a natureza, numa relação dialética na qual

transformamos e somos transformados. Por saber que o ser humano se autoproduz nestas relações e, portanto, não se constitui por dotes naturais, Gramsci indica que

[...] deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. [...]. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos [...] o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes [...] Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante. (Cad. 10, Parte II, § 54 - Gramsci, 1999, p. 413).

Portanto são nessas relações que nos autoproduzimos, mas não de modo sempre voluntário, pois os seres humanos são “[...] reais, [definidos pela] sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram como as que produziram” (Marx; Engels 1984, p. 49). Isto nos auxilia na compreensão de que neste processo de produção de si e da vida há elementos herdados da materialidade encontrada que influenciam nesta produção. Dito de outro modo, não somos o que queremos ser, mas, sobretudo, produto das relações com os outros e a natureza.

Gramsci (1999) faz uma abordagem introdutória sobre o ser, para falar da necessidade de se construir um novo ser humano que não seja fragmentado. Pois isto é fundamental para que este consiga superar o capitalismo e construir uma nova sociedade, a socialista, na qual ele próprio não seja, subalternizado e subjugado. A construção desse novo ser e sociedade pode ser favorecida pela escola que assuma uma formação integral, ou seja, que o desenvolva em suas capacidades intelectuais e manuais a partir do patrimônio cultural produzido pela humanidade. Uma educação que produza elevação do nível de consciência de si e do mundo e assim o possibilite superar as contradições produzidas pelo capital, que coloca em xeque sua própria existência (Martins, 2021).

Dessa maneira, o que Gramsci propõe é a articulação entre o saber/intelectual e o fazer/manual, uma educação única para todos e não dual. Isto significa ofertar uma educação para que o sujeito seja capaz de produzir, atuar no mundo do trabalho, mas também de dirigir, governar, “compreender a dinâmica de funcionamento da totalidade da vida social, para nela intervir” (Martins, 2021, p. 14). Este, também, é o papel pedagógico de professores comprometidos com a transformação radical da sociedade.

Conforme o exposto nesta seção, podemos compreender que a educação está em disputa permanente. O embate de ideias se materializa nas ações da educação nacional, dos altos escalões do governo às salas de aula. Enquanto docente, é necessário estar atento para não reproduzir ideias e ações que corroborem com a manutenção das estruturas que produzem desigualdades e subordinam a educação e o trabalho docente às necessidades do capital.

Na seção seguinte é realizada uma abordagem sobre as especificidades do trabalho docente nos Institutos Federais. A compreensão do trabalho e educação em disputa nos antecipa que o trabalho docente não escapa a estes confrontos, mas está inserido nesse contexto. A trajetória histórica e características da Rede que compreende o Institutos Federais produzem condições e singularidades ao trabalho docente nestas instituições.

1.3 O TRABALHO DOCENTE E SUAS ESPECIFICIDADES NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Esta seção traz uma abordagem sobre elementos da educação profissional e tecnológica que auxilia na compreensão do trabalho docente nos institutos federais. Veremos que a educação dual está impressa fortemente na trajetória de construção da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Destaca-se ainda que esta Rede se diferencia de qualquer outra por apresentar uma verticalização no ensino.

Esta Rede Federal tem suas origens nas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, criadas pelo presidente Nilo Peçanha, em 1909, pelo Decreto nº 7.566/1909 (Brasil, 1909; Colombo, 2020). Ao apresentar os motivos de criação desta escolas, o Decreto evidencia que era “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909). A educação profissional se origina da ideia de formar para o trabalho simples, prático e ao mesmo tempo “corrigir” os “filhos dos desfavorecidos da fortuna”.

Essa educação profissional originada no início do século XX vai adquirir expressão na década de 1990 com um processo de expansão. Ressalta-se que neste período as políticas educacionais brasileiras, enquanto “respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população” (Mainardes, 2018, p. 188), recebem forte influências de organismos internacionais, sobretudo o BM. Assim, tais políticas acabam por expressar lógica global de subordinação da educação à racionalidade mercantil.

Em uma breve explicação sobre essa relação entre Estado e a política educacional, Oliveira (2010, p. 1-2) nos ajuda a compreender que:

[...] o Estado se apresenta como a expressão de um interesse mais geral que o dos sujeitos sociais de cuja relação ele emana, mas esse interesse não é neutro ou igualitário, é o da reprodução de uma relação social que articula desigual e contraditoriamente a sociedade. [...] Nesse sentido, a política educacional deve ser compreendida como resultante da correlação de forças entre distintos projetos, o que resulta em que comporte contradições no seu âmago.

Assim como Oliveira (2010), Mainardes (2018) também considera que as políticas são dissimuladas de interesses públicos, e na verdade representam interesses do próprio Estado. Sobre este predomina os interesse da burguesia. Isto se manifesta explicitamente na reconfiguração da educação profissional no país.

Na década de 1990, com o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2022), promove-se a reorganização na política da educação profissional, com duas características marcantes (Brandão, 2009; Costa, 2016). A primeira foi a desarticulação entre ensino médio e educação profissional, instituído pelo Decreto 2.208/1997 (Brasil, 1997a), o que explicitou a escolha por uma política de ensino dual que propõe formação instrumental e pragmática para classe trabalhadora, e formação propedêutica à elite. A segunda característica foi “a implementação de políticas para este nível de ensino em parceria entre MEC/MTB, com total submissão destas políticas às demandas da economia financeirizada e às prescrições dos organismos internacionais” (Costa, 2016, p. 71).

Diante de dessa “reorganização” da educação profissional, que foi direcionada pelos mandos e demandas do mercado, pautada na lógica toyotista e neoliberal, cabe o seguinte questionamento: o trabalho docente não fugiria destas orientações? Obviamente que não. Sobretudo porque para os reformistas os docentes “aparecem como obstáculos para viabilizar as reformas ‘requeridas’ pelo país” (Barreto; Leher, 2003, p. 48).

Assim, o governo FHC promoveu alterações que implicaram na insegurança de acesso e permanência em cargos públicos e isto envolvia todos os servidores públicos, dentre eles os docentes federais. A ações compreendiam a implantação da avaliação de desempenho, programa de demissão voluntária e estagnação de concursos públicos. De maneira específica, os professores são atingidos pelas políticas educacionais que fomentam: a perda de autonomia, diante do estabelecimento de controle e avaliação de resultados (Araújo, 2011).

Com as novas orientações provenientes da reestruturação produtiva, incorporadas pelo Estado, reconfigurando as políticas do trabalho e da educação:

O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. [...] Assim, por força muitas vezes da própria legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se veem forçados a dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções. (Oliveira, 2003, p. 34).

Neste cenário projeta-se a constituição de docentes como profissionais multitarefas nas escolas. Eles acabam tendo de assumir funções sem ter formação adequada para tal. Muitas vezes estas atividades ficam circunscritas a tarefas burocráticas, administrativas que deveriam ser destinadas a outros servidores, mas por falta de contratação de pessoal tais trabalhos recaem sobre eles.

Com a eleição de Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, em 2002, setores da classe trabalhadora esperavam que o cenário de subordinação do Estado brasileiro ao capital nacional e internacional fosse modificado, o que não aconteceu. Ainda que o Governo Lula tenha promovido uma política de inclusão que beneficiou os mais empobrecidos, como o bolsa família, e uma política de valorização do salário-mínimo, “desde os primeiros atos, pautou-se por uma clara continuidade ao neoliberalismo. Sua política econômica, por exemplo, foi de evidente benefício aos capitais financeiros” (ANTUNES, 2011, p. 43). Ou seja, Lula buscou aliviar o pauperismo existente, ao mesmo tempo em que garantia em maior proporção os interesses das frações dominantes.

E como os interesses das forças capitalistas perpassam também pela produção de um exército de reserva com formação aligeirada para ocupar postos de baixa remuneração, a educação no governo petista não fugiu dessa perspectiva, conforme apontam Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 35):

O resultado é que o Governo Lula encerrou os seus oito anos de mandato sem estabelecer uma sólida política de Estado para a educação profissional, além de contribuir para o aprofundamento do aligeiramento educacional deixado pelo seu antecessor, o governo FHC, mediante reformas intituladas como políticas de governo focalizadas no sistema produtivo, aprofundando a sua mercadorização.

É válido destacar que havia uma intenção por parte do Governo Lula em transformar os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Universidades Tecnológicas. O que significaria um avanço para superação da dualidade da educação propedêutica e profissional, com a proposição de uma educação com a perspectiva de emancipação, para além

de uma capacitação para as demandas do mercado. Porém esta ideia foi abandonada e prevaleceu a manutenção do *status quo* (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012).

Em 2005, o Governo Lula criou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. De acordo com o governo, este plano tinha o objetivo de “ampliar a presença destas instituições em todo o território nacional”, visto que no Governo FHC foi priorizada a expansão da educação profissional da rede privada⁶, inclusive com “a proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994” (Brasil, s/d, online).

Essa expansão da Rede Federal de Educação Profissional ocorreu em três fases. Na primeira (2005-2006) estava prevista a entrega de 64 novas unidades de ensino. Na segunda (2007-2010) estava prevista a entrega de 150 novas unidades. Na terceira fase (2011-2014), já no Governo Dilma, com previsão de mais 208 novas unidades de ensino (Silva, 2015). De acordo com o Ministério da Educação (s/d, *online*), a expansão “chegou em 2018, a 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades)”.

Destaca-se que é justamente nesse processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional – especificamente na segunda fase – que ocorre instituição da Rede Federal de RFEPC (Lei nº 11.892/2008) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com essa ampliação de unidades de ensino, houve uma interiorização do ensino técnico e superior para regiões que demandavam espaços de formação (Gonçalves, 2014; Silva, 2015).

Entretanto, se de um lado a expansão promoveu um maior acesso à educação básica e superior, por outro ela representou, dentre outras coisas, mais trabalho aos docentes. Os Institutos de fato receberam novos professores, via concursos públicos, porém, essa expansão das matrículas foi superior à chegada dos novos servidores. A carência de professores, decorrente desse processo, foi apresentada em um relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), em 2011.

Auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU) na rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia mostra que faltam quase 8 mil professores, o equivalente a 20% dos profissionais necessários. O déficit

⁶ “A educação profissional brasileira atualmente é formada por quatro grandes redes: a rede federal; b) as redes estaduais; c) as redes municipais e d) a rede privada. Todas as redes são financiadas com fundo público provenientes da União” (Gonçalves, 2014, p. 88).

atinge toda a rede de 442 campi em funcionamento no país. (Saldaña, 2013, p.1).

Costa (2016, p. 178) também aponta que “a expansão da matrícula não tem acompanhado a contratação de docentes”, nem melhorias no ambiente físico e relações de trabalho. Portanto, percebe-se que esta expansão e interiorização ocorre com a precarização das condições do trabalho docente nestas instituições.

A precarização do trabalho, conforme mencionado anteriormente, diz respeito a um processo amplo “de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe à voracidade do capital no decorrer do século XX” (Alves, 2007, p. 114). Para o docente isso se caracteriza em subprocessos, tais como flexibilização; intensificação; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; perda de autonomia; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos (Marin, 2022, p. 1).

Outro elemento determinante na configuração do trabalho docente são as novas exigências oriundas da verticalização do ensino nos Institutos. Essa verticalização foi concebida com o oferecimento de ensino para os dois níveis: educação básica e educação superior. Essa ideia tem sua origem com a criação dos CEFETs, em 1978, ao iniciarem sua atuação também no ensino superior. Estes Centros que foram transformados, juntamente com Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), em Institutos com a criação da RFEPCT, em 2008 (Otranto, 2011). Ou seja, boa parte das instituições transformadas em institutos não ofertavam ensino superior.

O discurso oficial defendido para verticalização presente nos Institutos Federais foi assentado na superação do ensino dual, conforme apregoava o ministro Fernando Haddad (Ferretti, 2011). Porém, Kuenzer (2010, p. 863) nos alerta que essa dualidade “só será superada com a superação da contradição entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho”. Longe contrariar o sistema de acumulação capitalista, a verticalização nos institutos correspondia aos interesses do Banco Mundial que reivindicava uma diversificação do ensino superior.

[...] o Banco Mundial reivindica o aprofundamento da diversificação das instituições de ensino superior, dos cursos, currículos, dando ênfase ao ensino de graduação (o mais aligeirado possível), desvinculado da pesquisa e da produção crítica e criativa do conhecimento, mas organicamente vinculado ao mercado e suas demandas. (Mancebo; Silva Júnior, 2015, p. 76-77).

Portanto a verticalização nos institutos, além de representar uma correspondência aos interesses da burguesia na formação da classe trabalhadora, ela também vai exigir dos professores um perfil docente polivalente e flexível para atender os diferentes níveis e modalidades de ensino, além de desenvolver atividades de pesquisa, extensão, gestão e inovação. Esta flexibilização e polivalência imposta aos professores dos institutos são elementos que sinalizam a intensificação do trabalho destes docentes.

Conforme expõe Dal Rosso (2008), o trabalho é intensificado por meio do alongamento das jornadas; ritmo e velocidade; acúmulo de atividades; polivalência, versatilidade e flexibilidade; e, gestão por resultados. Tais situações compreendem “[...] processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho.” (Dal Rosso, 2006, p. 70). Dessa forma, a intensificação pode ser percebida por um ou mais fatores no dia a dia do professor.

A sobrecarga de trabalho pode resultar numa má execução de atividades, não por incompetência profissional, mas pela quantidade de atividades e funções a executar simultaneamente. Conforme ressalta Fernandes (2013, p. 43), “diante dessa pressão, o docente acaba realizando uma atividade fragmentada e, com isso, não consegue cumprir tantas e diferentes tarefas de forma simultânea, o que implica em alienação, privações de convívio, problemas sociais, angústia e autocobrança constante”. Há que se considerar que a docência neste país é realizada majoritariamente por mulheres, que em grande parte acabam cumprindo dupla ou tripla jornada.

Todo o sentimento de angústia e autocobrança advêm da colonização administrativa da subjetividade dos professores, produzida pela racionalidade neoliberal. Assim, objetiva-se o controle e intensificação do trabalho docente. Pela exploração de um sentimento de profissionalismo devoção missionária, incita-se a autorresponsabilização dos professores pelo fracasso da escola pública (Garcia; Anadon, 2009).

A intensificação é apoiada voluntariamente pelas professoras entrevistadas e confundida com maior profissionalismo, sentimento que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola. (Garcia; Anadon, 2009, p. 83).

Mas este processo de intensificação não ocorre sem resistências. Silva (2018), em sua pesquisa no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), identificou que alguns professores questionam ao serem intimados a atuar em mais de um nível ou modalidade. Porém, o

questionamento não é ampliado por isto resultar, muitas vezes, em assédio e adoecimento dos docentes.

Ao investigar as estratégias de enfrentamentos desenvolvidas pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Siqueira (2015, p. 142) expõe que os docentes investigados fazem isso de maneira individual e coletiva. A autora identifica também que apesar de haver resistência coletiva, “nos espaços de trabalho do *Campus Recife* é que, cada vez mais, os espaços coletivos, tanto informais quanto formais, estão sendo eliminados”. A orientação da lógica capitalista é justamente produzir relações cada mais individualizadas, pois ao fazer isso destrói a possibilidade de contestação coletiva da classe trabalhadora.

Antunes (2020, p. 149) evidencia que o capital promove essa individualização e o isolamento em busca de “desmontar de forma cotidiana sua manifestação de classe historicamente antagônica aos interesses da ordem capitalista”. Assim como Silva (2018) revela que muitos docentes do IFRJ não fazem o enfrentamento por receio de assédio e adoecimento, Antunes (2020, p. 147) nos indica que “é essa quebra dos laços de solidariedade e, por conseguinte, da capacidade do acionamento das estratégias coletivas de defesa entre os trabalhadores que se encontra na base do aumento dos processos de adoecimento psíquico”.

Isso nos mostra que o capital ao mesmo tempo em que intensifica e precariza as relações e processos de trabalho, age para desmontar e desmobilizar formas de contestação, fragmentando, individualizando as relações, isolando os sujeitos. Isto explica, em parte, a dificuldade que os sindicatos enfrentam mesmo com os trabalhadores vivenciando inúmeras adversidades em seu trabalho. Mas tal situação também expõe a necessidade de criar e fortalecer espaços coletivos, como os sindicatos, sobretudo por melhores condições de trabalho, mas também como forma de evitar sofrimento.

Toda essa conjuntura de intensificação e precarização do trabalho docente nos institutos tem sido ratificada pelos governos que sucedem no poder. O Governo Dilma Rousseff (2011-2016), dando continuidade à política de expansão da RFEPCCT iniciada por Lula da Silva, sancionou a Lei 11.513/2011, que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Este programa ampliou a oferta de vagas de cursos técnicos e de qualificação profissional, no entanto, para os sindicatos (ANDES-SN e SINASEFE), este programa:

é marcado pela rapidez e tecnicismo, que não propiciam uma formação integral. Além disso, consideram que o programa tem uma lógica precarizante,

por estimular jornadas extras de trabalhos nos IF em troca de bolsas, sem vínculo empregatício; e privatista, pelo fato de fortalecer o ensino privado em detrimento do público. (Silva, 2015, p. 75).

No que diz respeito a expansão da educação profissional, o governo de Dilma deixou clara sua correspondência com a agenda neoliberal que demanda uma formação aligeirada e precarização das relações de trabalho. O Pronatec promoveu a expansão de matrículas sem contratar professores, mas com o convite a professores fazerem hora extra, com o pagamento de um “extra” (uma bolsa). Como forma de complementar a renda, muitos professores são submetidos a intensificação do trabalho.

Diante da precarização das condições do trabalho docente, os professores federais desencadearam uma greve no ano de 2012, pautando a reestruturação da carreira. A resposta do Governo Dilma foi a aprovação da Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que trata da reestruturação da carreira dos docentes das Instituições Federais de Educação. Para Santos (2019, p. 81) esta lei:

[...] aprofunda uma desestruturação que prejudica e desvaloriza o professor. Impõe ao docente uma série de regulações que o afastam da progressão e da promoção na carreira. No caso específico do EBTT, inaugura, através do RSC, uma forma de percepção financeira desmembrada da progressão e da promoção, que se centra somente no padrão remuneratório.

A autora explicita que, a partir do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC)⁷ o professor aumenta sua remuneração ao ter pontuação suficiente para ser aprovado em uma avaliação, mas isto não corresponderá a progressão ou promoção funcional deste docente. Assim, a referida legislação, que deveria responder as demandas de valorização da categoria, carrega em si o predomínio dos princípios neoliberais do individualismo e produtivismo, associados a lógica meritocrática.

Outra ação do Governo Dilma que trouxe impactos ao trabalho docente foi a Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Esta portaria concebeu, dentre outras questões, a perda da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao propor que estas duas últimas atividades fossem realizadas apenas se sobrasse tempo do ensino. Isso porque esta Portaria também propôs um aumento da carga horária mínima e máxima de sala de aula, de 10-20 horas para professores em regime de

⁷ “O RSC é uma equivalência monetária com relação comparativa direta às gratificações por titulação de pós-graduação dentro da carreira dos docentes vinculados às Instituições Federais de Ensino: o docente comprova, por meio da sua produtividade, que merece receber a gratificação, respectivamente, RSC I, RSC II e RSC III, quando não possuir o título de especialista, mestre ou doutor na sua área de atuação” (Santos, 2019, p. 95).

trabalho de 40 horas com ou sem Dedicção Exclusiva (DE), e de 8-12 horas para professores em regime de 20 horas semanais (Brasil, 2016a).

Esse afastamento da pesquisa e extensão das atividades de ensino, sobretudo no ensino superior, aproxima-se da lógica praticada pelo setor educacional privado e coaduna com a proposta dos organismos internacionais à educação. Esta desconstrução do tripé ensino-pesquisa-extensão, bem como a ampliação da carga horária de regência em sala atingem duplamente a classe trabalhadora, seja na sua formação sendo cada vez mais direcionada às demandas das empresas, seja na precarização das condições de trabalho dos docentes, de quem é requerido mais esforço físico, cognitivo e emocional.

É perceptível que a agenda neoliberal, ao ser concretizada no Brasil, tem permeado, de modo permanente, as políticas públicas no país, de Collor, FHC, Lula e Dilma. Ao explicar essa permanência, Alves (2007, p. 149) indica que “o neoliberalismo não é apenas uma forma de governo, mas uma forma de Estado político. Por isso é que, entra governo e sai governo, a dinâmica neoliberal continua se impondo”. Mas não haveria saída aos governos que não seja a continuidade desta política? Perry Anderson (1995) explica que esta é a ideia disseminada pelos neoliberais, de não haver alternativas a não ser adaptação às suas normas.

No entanto, com o agravamento da crise econômica global, as políticas policlassista dos governos do PT passaram a não interessar ao capital, pois este precisava ampliar sua exploração sobre o trabalho. Nessa entoada vimos acontecer, em 2016, o golpe jurídico-parlamentar⁸ contra a presidenta Dilma, que inclusive já vinha aplicando o ajuste fiscal demandado pelas frações dominantes, mas não foi o suficiente para frear o processo de sua destituição. Na sequência do golpe, sob o governo Temer o Estado brasileiro inicia a sua fase “ultraneoliberal” que consiste em: “privatizar tudo que ainda restar de empresa estatal; preservar os grandes interesses dominantes e impor a demolição completa dos direitos do trabalho no Brasil” (Antunes, 2020, p. 291).

Encarregado de promover o projeto de destruição, Temer fez o que pode no tempo que lhe foi dado. Paulani (2021, *online*) destaca que em marcha acelerada, o presidente instituiu: “[...] o teto de gastos, o fim das vinculações constitucionais de educação e saúde, a livre

⁸ O termo “golpe jurídico-parlamentar” está referenciado em Ricardo Antunes (2020, p. 265) que fundamenta esta proposição com a seguinte explicação: “Nossas classes dominantes recorrem, então, ao uso de um instrumento legal, que é o *impeachment*, previsto na Constituição brasileira de 1988, mas o fazem a partir de uma manobra ilegal [...] uma vez que setores do judiciário vêm implementando uma legislação de exceção para poder dar respaldo jurídico ao golpe”. O autor considera golpe pois “não há, até o presente evidência clara de crime cometido por Dilma” (Antunes, 2020, p. 242).

negociação trabalhista, a terceirização total, o endurecimento de regras e capitalização da previdência, a privatização sem peias, a liberdade comercial plena[...]”.

Ao passo que corroem os direitos do trabalho e sociais (dentre os quais está a educação pública), visando satisfazer as demandas do mercado - sobretudo o financeiro - de superexploração do trabalho e privatização dos serviços públicos, o conjunto dessas contrarreformas do governo Temer atingem profundamente a classe trabalhadora e abrem um fosso maior em suas condições de trabalho e vida.

Em 2016, durante o Governo Temer com atuação ajustada entre os poderes foi aprovada a Emenda Constitucional Nº 95. Ela representa um aprofundamento no ajuste fiscal que vem sendo aplicado desde a década de 1990. Esta, por sua vez, impõe um congelamento dos gastos públicos por 20 anos, e neste período os valores investidos nas políticas sociais terão como base o ano de 2017 somados apenas à correção da inflação, conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Ou seja, não há um aumento real. Isto tem imposto um sucateamento das políticas públicas, em especial nas áreas de educação e saúde, além de diversos outros retrocessos que afetam diretamente a vida dos trabalhadores. Essa restrição dos gastos sociais ocorre em benefício do sistema financeiro com o pagamento dos juros da dívida pública, visto que esta sim pode se alargar livremente (Reis; Guimarães; Oliveira, 2024).

No que diz respeito à RFEPCT e as condições do trabalho docente na rede federal, destaca-se que a EC 95 promoveu uma piora na educação ofertada pela Rede, diante da diminuição dos recursos necessários para garantia das atividades institucionais, principalmente, quando esta apresenta um processo de expansão de matrículas. A EC 95 também restringe a contratação de pessoal “e limita as possibilidades de melhoria ou manutenção das condições de carreira de quem já é servidor público, gerando precarização e sobrecarga nas condições de trabalho” (HENNING; BRITTES, 2021, p. 389).

Para o capital, a devastação ultraneoliberal iniciada por Temer não podia parar. Na conjuntura política das eleições de 2018, o candidato que poderia dar continuidade e aprofundar essa regressão era Jair Bolsonaro, que acabou sendo adotado pela burguesia e eleito naquele pleito. Mesmo ciente do despreparo do candidato a burguesia ofereceu apoio com a imposição da equipe econômica que “garantissem a implantação do programa econômico exigido pelas diversas frações do capital” (Antunes, 2020, p. 295).

No que diz respeito à educação, o governo Bolsonaro além de dar continuidade às pautas ultraneoliberais, também agrega sua política autoritária-fascista. De acordo com Lobo (2020) estas pautas se apresentam a partir dos seguintes elementos: desmonte crescente das instituições públicas de ensino via estrangulamento econômico; quebra da autonomia das instituições de

ensino em todos os níveis; o cerceamento e enfraquecimento da pesquisa e da extensão; formação da juventude por meio dos ideais de meritocracia/empreendedorismo; e o fortalecimento das empresas privadas de educação via ideário de uma gestão empresarial para as escolas públicas.

Todas estas medidas impõe uma agenda regressiva aos processos formativos dos estudantes e ao trabalho docente. Entre as outorgadas pelo governo, destacamos a Portaria MEC/SETEC nº 983/2020⁹ de 18 de novembro de 2020, que ao estabelecer as diretrizes para a regulamentação das atividades docentes na RFEPCT, determina a obrigatoriedade de registro eletrônico de frequência e aumenta a carga horária de aulas semanais em detrimento das atividades de pesquisa e extensão.

Essa mudança corresponde a uma intensificação do trabalho docente, dada a sobrecarga de atividades didáticas, o que certamente produz prejuízos à qualidade na formação dos estudantes, sobretudo porque nos institutos federais os professores atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino.

A contextualização histórica demonstra um cenário de intensificação da exploração do trabalho, decorrente da implementação da reestruturação produtiva e do neoliberalismo na tentativa de superar a crise estrutural do capital. Fica evidenciado como as políticas educacionais, desenvolvidas a partir dessa correlação de forças entre capital e trabalho, têm modificado a educação profissional e o trabalho docente para corresponder às demandas de formação e trabalho exigidas pelo capital.

Diante da complexidade da realidade social, em movimento constante, é possível compreender que a materialização dessas demandas do capital não se generaliza imediatamente no trabalho docente na RFEPCT e no IFAP porque o processo de aplicação necessita de mediações. Ainda que a singularidade presente nesta rede e neste instituto possa apresentar movimentos de conformação, mas há também de resistências que não se igualam a outras realidades.

Em síntese, este capítulo ao trazer uma caracterização da expressão do trabalho docente na educação profissional, científica e tecnológica a partir da relação entre Trabalho e Educação no contexto da crise estrutural do capitalismo, apontou que o trabalho docente está inserido numa totalidade onde tem prevalecido a força do capital sobre o trabalho, mas esta não é única força que dá vida aos rumos da história.

⁹ Portaria MEC/SETEC nº 983/2020⁹ de 18 de novembro de 2020, estabelece diretrizes para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Conforme abordado o trabalho se origina da relação entre o ser e a natureza, ao mesmo tempo em que funda o ser social e o humaniza, o tira da condição de animal. Mas apesar do trabalho ter adquirido um caráter desumanizador na subordinação estrutural ao capital, isso não inviabiliza possibilidades de criação de espaços de revoltas, contestações, de solidariedade de classe no próprio mundo do trabalho. Portanto, esse processo que culminará na emancipação do ser humano, certamente será produção da própria classe trabalhadora.

E se atualmente na educação escolar predomina a função de formação para o mercado de trabalho e produção de conformação para a manutenção do sistema, tenhamos consciência que mesmo na estrutura dessa educação dual é possível irromper processos contraditórios, pois ela está inserida na luta de classes. Dito de outro modo, a escola não é apenas reprodutora de hegemonia, pois ela também é palco da luta de classes.

2 A EXPANSÃO, O FINANCIAMENTO E O TRABALHO DOCENTE NO IFAP

Este capítulo verifica as implicações do aprofundamento da política de ajuste fiscal implementado pela EC 95/2016 na expansão da Rede Federal, em particular no Instituto Federal do Amapá, e os seus desdobramentos no quadro docente desta instituição. Pesquisas evidenciam que houve uma expansão dos institutos federais que não foi acompanhada do financiamento necessário para atender as novas demandas. Isto, certamente, implica na intensificação e precarização do trabalho docente sobre diversos aspectos, seja pela falta de infraestrutura, bem como pela falta de pessoal.

Nessa perspectiva, o capítulo está estruturado em três seções.

Na primeira seção são apresentados e discutidos os dados que tratam da origem à expansão do IFAP. Analisa-se o processo de expansão do IFAP articulado à expansão da Rede no contexto das reformas educacionais de orientação neoliberal, destacando-se a configuração dos institutos federais como modelo alternativo às universidades. No plano hegemônico, compreende-se que essa nova institucionalidade representa uma maior integração ao sistema produtivo e menor custo que as universidades, o que impacta o trabalho docente.

Na segunda seção é exposto o financiamento do Instituto Federal do Amapá, no período de 2011 a 2022, relacionando-o com a expansão ocorrida no período e buscando identificar as implicações da política de ajuste fiscal implementado pela EC 95/2016. A terceira seção apresenta a evolução do quadro docente da instituição no referido período, a partir do quadro geral, tipo de vínculo, atuação por nível e formação.

2.1 DAS ORIGENS À EXPANSÃO DO IFAP

Esta seção apresenta as origens do IFAP e elementos da sua expansão, enfatizando o período de 2011 a 2022. A discussão destes dados nos possibilita a compreensão da trajetória da instituição em seu processo de criação, seus avanços e permanências. Ao mergulhar nos dados históricos amplia-se o entendimento da atual realidade deste instituto em suas contradições, sobretudo aquelas que impactam no trabalho docente, que é nosso objeto de estudo.

O contexto das origens do atual IFAP remete ao processo de expansão da educação profissional iniciada nos anos 2000. O Governo Lula, em 2005, ao lançar o Plano de Expansão da Rede Federal e Tecnológica, “previa em sua Fase I a construção de 65 novas unidades escolares. Já em 2007, o plano de expansão passou a fazer parte do Plano de Desenvolvimento

da Educação (PDE) e previa, na Fase II, a construção de mais 150 unidades” (Drago; Moura, 2017, p. 4). Os autores ressaltam que houve uma tentativa deste governo em promover a expansão da educação profissional nas redes estaduais que não obteve êxito, e diante disso resolveu fortalecer sua própria rede.

Nessa construção do fortalecimento da rede, o governo federal publicou o Decreto nº 6.095, no dia 24 de abril de 2007. O documento estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Este decreto iniciou o processo que resultou na Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os IFETs.

Entre esses dois documentos houve um amplo debate sobre esta nova institucionalidade e reorganização de Instituições Federais de Educação Tecnológica que transformaria os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Havia um anseio e articulação para que as instituições fossem transformadas em Universidades, visto que estas já eram entidades conhecidas e consolidadas, diferentemente de “uma entidade não tão amplamente conhecida, um Instituto, e portadora de um status social menor, segundo as visões correntes. Afinal, o que seria um Instituto Federal? Essa a questão dominante após a edição do Decreto” (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010, p. 77).

Mas diferente de outros estados, onde houve esse debate, o estado do Amapá não tinha condições de “participar do processo de criação dos então chamados IFETs, visto que o estado não possuía nenhuma das instituições previstas no Decreto nº 6.095/2007” (Drago; Moura, 2017, p. 9). Diante deste impasse que não era realidade apenas deste estado, o governo federal instituiu a Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, que criou as Escolas Técnicas Federais do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, Brasília (DF) e Canoas (RS), bem como as Escolas Agrotécnicas Federais de Marabá (PA), Nova Andradina (MS) São Raimundo das Mangabeiras (MA).

Portanto, o IFAP origina-se da transformação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP) em Instituto. Esta escola não chegou a funcionar, pois foi criada apenas para habilitar o estado para participar do processo de criação dos institutos federais. A criação desta escola técnica com duas unidades descentralizadas: uma em Macapá (capital) e outra no município de

Laranjal do Jari estava prevista na fase I de expansão do Plano de Expansão da Rede Federal e Tecnológica (Drago; Moura, 2017).

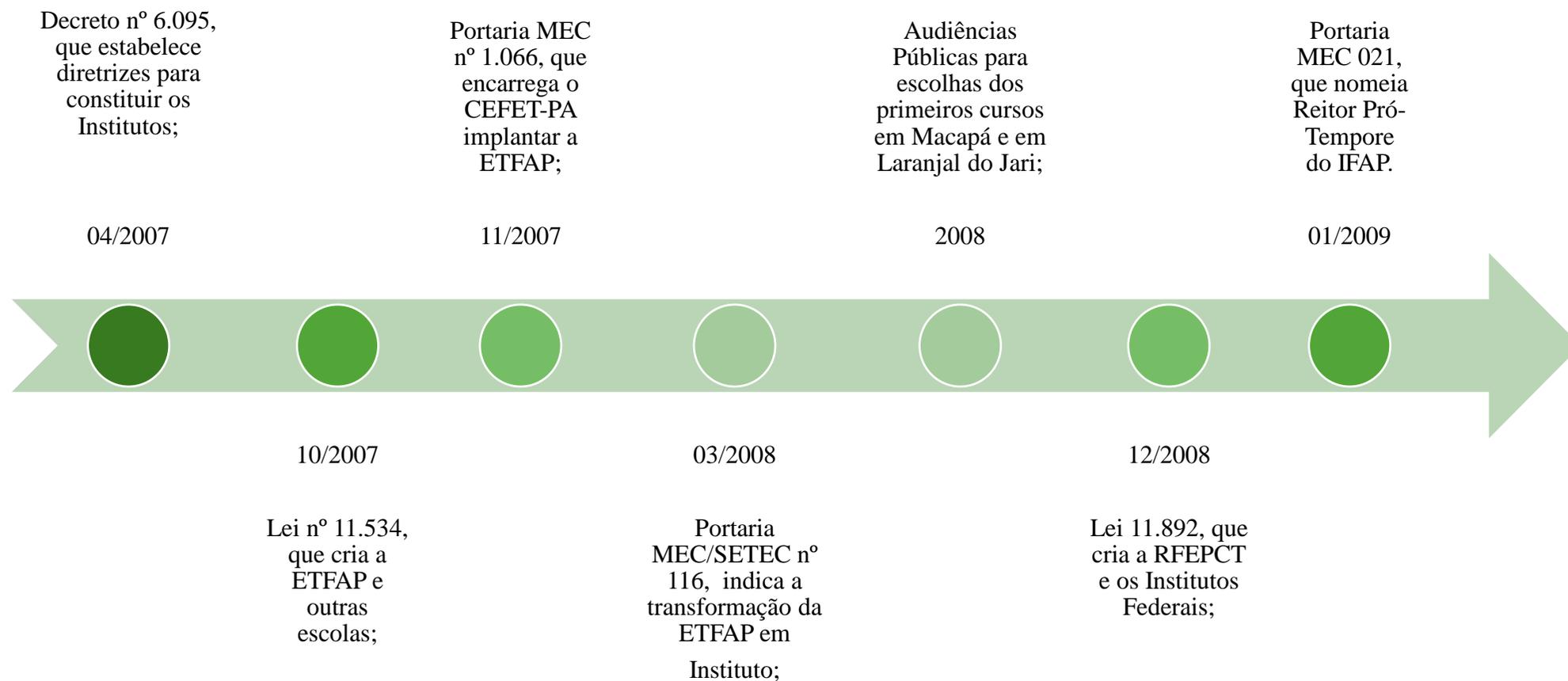
Criada a escola, três servidores do CEFET/Pará foram designados – pela Portaria MEC nº 1.066, de 13 de novembro de 2007 – para cuidarem do processo de implantação desta instituição. Entre os servidores estava o Professor Emanuel Alves de Moura que foi nomeado diretor e posteriormente Reitor Pró-Tempore.

O passo seguinte foi a Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, de 12 de dezembro de 2007, para a apresentação de propostas de adesão pelos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais na constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [...] Em 31 de março de 2008, através da Portaria MEC/SETEC nº 116, é divulgada a relação das propostas aprovadas no processo de seleção da Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, além de apresentar a indicação de transformação do Instituto Federal do Amapá a partir da transformação da Escola Técnica Federal. (Macedo, 2014, p. 41).

Concluído o percurso da Chamada Pública, no decorrer de 2008, foram realizadas as audiências para definir os primeiros cursos a serem ofertados nos *campi* de Macapá e Laranjal do Jari. Estas reuniões contaram com participação de representantes do poder público e da comunidade em geral. A partir de duas audiências realizadas – uma na capital e outra em Laranjal do Jari – foram definidos os seguintes cursos técnicos subsequentes: Edificações e Informática, em Macapá; Informática, Secretariado e Secretariado Escolar, em Laranjal do Jari.

Simultaneamente a estas audiências, no ano de 2008, também ocorreram as tratativas com o governo do estado e municípios para cessão de terrenos à instituição. No dia 29 de dezembro de 2008, foi aprovada a Lei 11.892 que cria e institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica e cria os Institutos Federais, entre eles, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Este é o marco de criação oficial do IFAP. A ilustração 1 a seguir evidencia a cronologia do processo de criação da ETFAP à transformação em IFAP.

Ilustração 1 – Linha cronológica da criação da ETFAP à criação do IFAP



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Drago e Moura (2017) e Macedo (2014).

No dia 07 de janeiro de 2009, o Professor Emanuel Alves de Moura foi nomeado Reitor Pró-Tempore da instituição, pela Portaria MEC 021/2009. Ele permaneceu no cargo até 2015, quando houve a primeira eleição à reitoria. O ano de 2009 também marcou a chegada de mais servidores oriundos de outras instituições. De acordo com Macedo (2014), entre 2007 e 2009 a instituição teve 9 servidores, antes da realização dos primeiros concursos realizados no primeiro semestre de 2010. Estes ofertaram “34 vagas para o cargo de Docente da Educação Básica Técnica e Tecnológica (professor EBTT) e outro para o provimento de 70 vagas para os cargos de técnico-administrativo de nível médio e superior” (Drago; Moura, 2017, p. 11).

Ainda no primeiro semestre de 2010, também foi realizado o primeiro processo seletivo para cursos técnicos subsequentes nos *campi* de Macapá e Laranjal do Jari: Informática (70 vagas) e Edificações (70 vagas) no *campus* da capital e Informática (120 vagas), Secretariado (80 vagas) e Secretariado Escolar (80 vagas) no *campus* do interior.

Em agosto de 2010 são empossados os novos servidores, e no mês seguinte são iniciadas as aulas das primeiras turmas em Macapá e Laranjal do Jari. Ressalta-se que o espaço para trabalho e estudo desde 2007 até 2012 eram espaços provisórios, alugados e cedidos em escolas públicas, salas da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) (Macedo, 2014; Drago; Moura, 2017).

Nos relatos apresentados na pesquisa de Macedo (2014) são evidenciadas as grandes dificuldades que a comunidade acadêmica enfrentou inicialmente por não possuir um prédio próprio. Em 2011 as dificuldades que se ampliaram com a entrada de novos estudantes, inclusive, de cursos técnicos integrados e de graduação que haviam sido ofertados pela primeira vez na instituição.

Conforme previsto na Fase III do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2013, a instituição é contemplada com mais dois *campi*: Santana e Porto Grande. Estes foram autorizados e funcionar em 2015 e 2016, respectivamente. Além destes houve a implantação: do Centro de Referência de Pedra Branca do Amapari, em 2014; do *Campus* Avançado no Oiapoque, em 2016; e do Polo de ensino a distância no município do Amapá, em 2018 (IFAP, PDI 2019-2023, 2022b).

De acordo com a Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, estas estruturas se caracterizam da seguinte maneira:

I - Campus, voltado ao exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial;

II - Campus Avançado, vinculado administrativamente a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada;

IV - Polo de Educação a Distância, destinado à oferta de cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade à distância, que poderá ser criado por meio de parceria com órgãos da administração pública, com o objetivo de expandir o atendimento às demandas por formação profissional em todo o território de abrangência do Instituto Federal.

Art. 5º Os Institutos Federais poderão criar Centros de Referência, vinculados às suas respectivas Reitorias, para o desenvolvimento de planos, programas e projetos relacionados à educação profissional e tecnológica. (Brasil, 2013).

Assim, no ano de 2024, a instituição conta com uma estrutura constituída por oito unidades: uma reitoria, quatro *campi*, um *campus* avançado, um Centro de Referência em Educação a Distância e um polo Educação a Distância. Enquanto membro da RFEPCT, e em respeito a legislação de criação deste, o Instituto deve destinar: mínimo de 50% das vagas à educação técnica de nível médio e mínimo de 20% das vagas é voltado à formação de professores.

Como é possível perceber, a instituição cresceu da sua criação como escola técnica, em 2007, até este momento, ano de 2024. Nesta trajetória a instituição ampliou-se em com a implantação de unidades no interior do estado, e, conseqüentemente, aumentou sua oferta de vagas, matrículas e servidores. Isto representa uma expansão e também interiorização do instituto.

Mas como ocorreu esse processo? Para desvendar como foi esse desenvolvimento institucional são apresentados nesta seção os dados de cursos ofertados e das matrículas no período de 2011 a 2022. O ano de 2011 por ser o primeiro em que houve matrículas em cursos superiores no IFAP, tendo em vista que até então sua atuação voltava-se exclusivamente para a educação básica. Já 2022 representa o último ano que temos dados publicados do censo da educação básica e superior, até a finalização desta investigação.

Os dados da tabela 1, a seguir, apresentam o comparativo de número de vagas ofertadas e cursos entre os dois anos. Nela é possível identificar um aumento expressivo tanto no total de vagas quanto em cursos ofertados. Isto decorre principalmente porque no intervalo entre 2011 e 2022 houve a implantação de outras unidades no interior do estado, previstos da execução da Fase III do Plano de Expansão da Rede Federal.

Tabela 1 – Número total de vagas e cursos ofertados pelo IFAP em 2011 e 2022

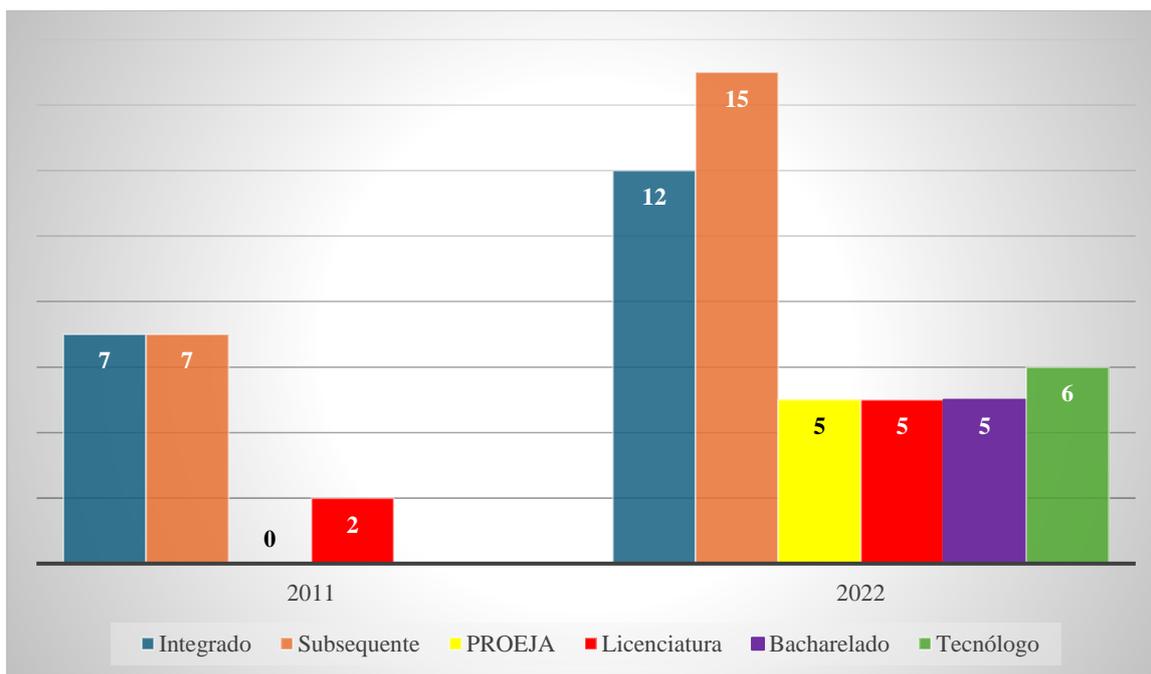
Cursos ofertados em 2011		Cursos ofertados em 2022	
Total de vagas	880	Total de vagas	1.670
Nº de cursos	16	Nº de cursos	48

Fonte: Elaborada pelo autor com base no PDI 2011-2014 (IFAP, 2012) e Relatório de Gestão do exercício de 2022 do IFAP (IFAP, 2023a).

Os dados da tabela 1 revelam um crescimento de 89,77% no comparativo da oferta total de vagas entre estes anos na instituição. Apesar de representar um aumento significativo, no ano de 2022 foram ofertadas menos vagas que no ano anterior, conforme veremos adiante. Isto revela que a expansão da oferta não ocorre de maneira linear no IFAP. Quanto ao número total de cursos na instituição, os dados da tabela 1 mostram que houve um aumento de 200% no comparativo entre os anos. Dessa maneira, identifica-se uma ampliação significativa da diversidade de cursos.

Para detalhar melhor os dados apresentados na tabela 1, o gráfico 1 apresenta os tipos de cursos ofertados em 2011 e 2022. Eles possibilitam identificar a instituição em acordo com a lei 11.892/2008, que prevê o mínimo de 50% das vagas para a “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” e 20% das vagas para cursos de licenciatura (Brasil, 2008). No caso do IFAP identifica-se a atuação no âmbito da educação básica (integrado, subsequente e PROEJA) e superior (licenciatura, bacharelado e tecnólogo). A partir dos dados deste gráfico é possível identificar, nos dois anos, o atendimento destas ações.

Gráfico 1- Quantidade de cursos ofertados pelo IFAP em 2011 e 2022



Fonte: Elaborado pelo autor com base no PDI 2011-2014 e Relatório de Gestão de 2022 do IFAP.

Conforme o gráfico 1, em 2011, a instituição tinha apenas 2 *campi*: Macapá e Laranjal do Jari. Neste ano a oferta se concentrou na educação básica com 14 cursos de ensino técnico (integrado e subsequente). Além destes, 2 cursos de licenciatura foram ofertados no *campus* da capital. No ano de 2022, com existência de mais 2 *campi* (Santana e Porto Grande), 1 *Campus* Avançado (Oiapoque), 1 Centro de Referência (Pedra Branca) e 1 Polo Educação a Distância, a oferta na educação básica foi ampliada, diversificada e continua sendo majoritária com 32 cursos técnicos (integrado, subsequente e PROEJA). Ao comparar os dados de 2011, no ano de 2022 também houve uma ampliação e diversificação dos cursos superiores com 16 cursos ofertados pela instituição.

O gráfico 1 provoca alguns questionamentos, entre eles: qual o motivo do governo federal, apesar de instituir um ensino verticalizado nos institutos, priorizar o ensino técnico? A partir de outras investigações e documentos é possível identificar dois elementos históricos que nos auxiliam na resposta desta questão.

O primeiro elemento está relacionado ao fato da maioria das instituições que foram transformadas em institutos terem essa identidade de ensino técnico. A manutenção desta identidade foi uma proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) em 2007: “verticalização da formação profissional nos diferentes níveis ofertados - educação inicial e continuada, ensino técnico de nível médio e educação superior tecnológica, garantindo a

prevalência da oferta de cursos técnicos de nível médio” (CONEAF, 2007, p. 5). Havia uma preocupação, por parte destas, em não perderem sua identidade.

O segundo fato decorre, conforme já mencionado anteriormente, da proposição destas instituições serem transformadas em universidades tecnológicas, como ocorreu com a Universidade Tecnológica do Paraná. No entanto, o Governo Lula preferiu acatar as diretrizes dos organismos internacionais que propõem uma formação aligeirada, com menos custo e de manutenção da educação dual, que possibilite (con)formação aos filhos dos trabalhadores ao acesso a trabalhos precários (Brandão, 2010; Otranto, 2010; Otranto, 2012).

A exemplo desta questão de custos, destaca-se que os CEFETs Rio de Janeiro e Minas Gerais, que já ofereciam cursos superiores e desenvolviam pesquisas, não aderiram a transformação em Instituto justamente pela limitação do financiamento da instituição. Pois,

[...] uma vez que 50% das vagas de ingresso para os cursos, deveriam ser direcionadas ao ensino médio-profissional, preferencialmente integrado, e 20% para o programa de educação de jovens e adultos – PROEJA. Os professores argumentaram que os alunos dos cursos de nível médio e do PROEJA custam 50% menos que os alunos dos cursos de graduação. (Otranto, 2010, p. 11).

Diante do exposto, é possível perceber que o governo ao acatar a reivindicação das escolas agrotécnicas promove um retrocesso para os CEFETs que já estavam mais próximos da realidade de uma universidade. Assim, a proposta dos Institutos ao mesmo tempo em que atende aos interesses dessas escolas, consegue conciliar estes com as recomendações do BM:

O documento do Banco Mundial de 1992, por sua vez, além de também destacar a necessidade de diversificação das instituições, defende que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas universidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos. (Otranto, 2006, p. 20).

Mancebo e Silva Junior (2015, p. 76) ressaltam que esta diversificação foi impressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996. Esta proposta não ficou restrita aos tipos de instituições, mas produziu “diversificação das modalidades terminais (diplomas e certificados), de cursos e programas nas diferentes modalidades (a distância, semipresenciais)”. Entre estas diversificações que acomodam as proposições de formação compacta, estão os cursos superiores de tecnologia (Tecnólogo).

Esses cursos surgiram na década de 1960, com o Curso de Engenharia da Operação, em São Paulo. Ele tinha duração de três anos e foi criado para atender a demanda do mercado de

trabalho nas indústrias. Brandão (2007, p. 5) ressalta que fica claro que a intenção “era formar profissionais que não precisavam pensar, nem crítica nem cientificamente, deveriam apenas reproduzir, operar e manter a tecnologia e os processos industriais que o país importava”. Esta ação estava em acordo com o projeto de subordinação do país encampado pelos militares.

A concepção dual de educação é presente no Parecer n. 44/1963 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo que trata sobre a implantação deste tipo de curso. Nele “são levantadas as primeiras justificativas para a criação de uma nova modalidade de profissionais, constituída por ‘estudantes que não revelassem bons dotes’, para ocuparem funções de ‘auxiliares de engenheiros’, na indústria” (Peterossi, 1980, p.35). Isto deixa explícito que estes cursos surgem para estudantes de “segunda classe”, para manutenção do *status quo*. Esses cursos nascem como um arremedo, inclusive, são chamados de “cursos técnicos de nível superior” (Brandão, 2007).

Brandão (2007) evidencia que esta política educacional dos cursos superiores de tecnologia deve ser analisada dentro do contexto mais amplo, da crise do capitalismo e seu processo de reestruturação produtiva. Para a autora estes cursos se caracterizam como:

Uma política educacional diretamente relacionada ao modelo econômico de capitalismo dependente que visava oferecer uma formação dita de “nível superior” a fim de diminuir as pressões populares por vagas nas universidades, assim como fornecer mão-de-obra adequada ao capital. É verdade que o Estado brasileiro assumia assim seu papel de educador, porém incentivando e oferecendo cursos que qualificariam os trabalhadores dentro dos limites necessários para apenas – posto serem cursos de caráter terminal – operar e manter o equipamento e o projeto industrial importado [...] estes cursos já poderiam significar a (con)formação de valores sociais condizentes com o modelo econômico-político de subordinação ao império estadunidense. (Brandão, 2007, p. 8).

Isso nos revela o quanto e porque a formação do tecnólogo é baseada numa perspectiva fragmentada da educação. Por mais que tenha sido iniciada em São Paulo, inclusive com consultoria estadunidense, ela encontrou eco em leis, decretos, portarias, pareceres e resoluções do Estado, conforme Brandão (2007) evidencia. Pois ela está diretamente ligada à manutenção da sociedade de classes, da formação para o trabalho simples, barato e precarizado.

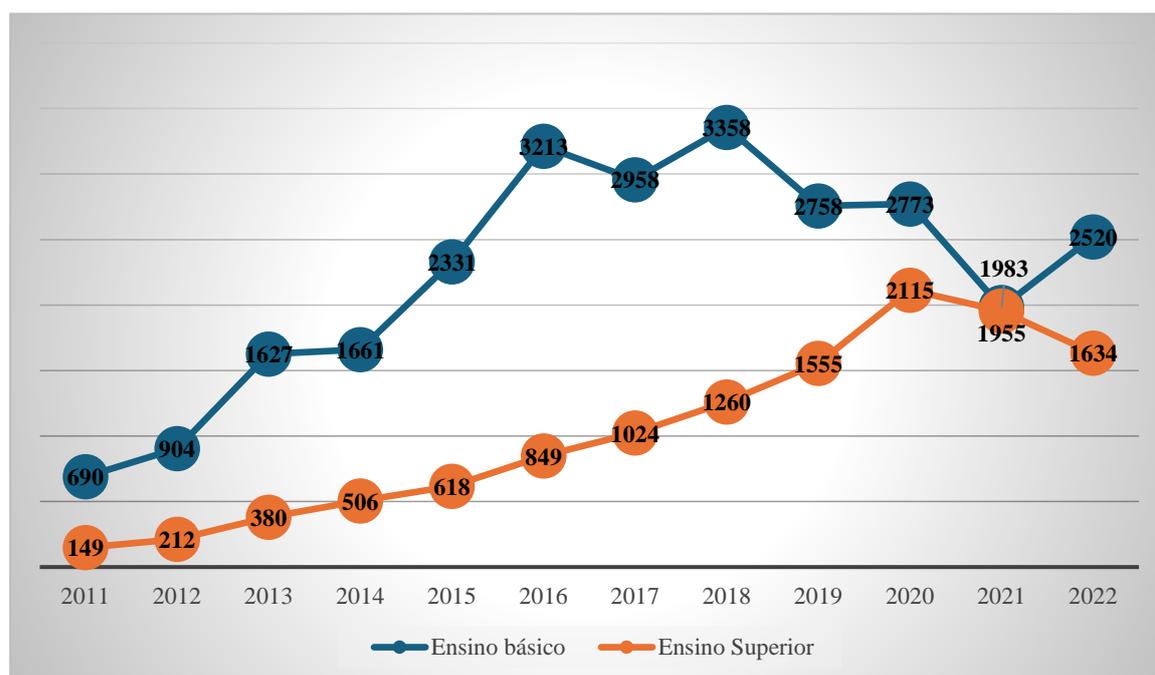
Souza e Veiga (2018) consideram que o favorecimento político de ampliação dos cursos superiores de tecnologia está totalmente relacionado à manutenção da educação dual. Para estes autores o ensino profissional no nível básico serve justamente para que os filhos dos trabalhadores se conformem à ideia de ingresso rápido no mundo do trabalho. “E, para aqueles jovens que, porventura, não forem conformados nesse processo, restam os cursos superiores de

tecnologia, como uma alternativa aos cursos superiores tradicionais” (Souza; Veiga, 2018, p. 58-59).

Diante destas questões, analisar os dados presentes no gráfico 1 e percebê-los como produto das relações sociais e históricas, nos possibilita olhar a expansão do IFAP para além de mera ampliação das vagas e de acesso à educação básica e superior. Daí a necessidade de enxergarmos os números, mas irmos para além deles e analisarmos qualitativamente esse processo de expansão, em seu contexto. A partir dessa análise fica notório que é necessário ter acesso à educação, e não qualquer educação, mas sim uma que produza compreensão da realidade para sua transformação e não para reprodução e conformação à esta.

Para aprofundar nos dados dessa expansão da instituição, o gráfico 2 nos apresenta o quantitativo das matrículas no período de 2011 a 2022.

Gráfico 2 – Número de Matrículas do Ensino Básico e Superior no IFAP, período de 2011 a 2022



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos Censos da Educação Básica e Superior dos anos mencionados.

Desde o início das atividades da instituição até o ano de 2022 houve uma expansão significativa do total das matrículas do ensino básico e superior. Conforme o gráfico apresenta, a trajetória dessa expansão, no período de 2011 a 2022, não ocorre de maneira linear. Para melhor compreensão desse processo é necessário identificar as particularidades que cada ano apresenta.

Sobre as matrículas da educação básica, os dados apresentados englobam as seguintes modalidades: Ensino Médio; Matrícula no Ensino Profissionalizante; Ensino Profissionalizante Técnico; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial. Estes dados mostram que a referida expansão é marcada por períodos que oscilam em crescimento, leve crescimento e quedas nas matrículas. De 2011 a 2016 é registrado uma crescente nestas, e a partir de 2017 iniciam as oscilações entre um ano de queda e outro de crescimento. Com destaque para o ano de 2018, que apresenta o ápice com 3358 matrículas, e o ano de 2021 com a maior queda, resultando em 1983 matrículas.

Sobre o ensino superior, os dados apresentados incluem as modalidades presencial e à distância¹⁰. Identifica-se que a expansão das matrículas neste nível ocorre de maneira crescente de 2011 a 2020, ano em que atinge seu ápice. Nos anos seguintes, 2021 e 2022, são registradas quedas seguidas nas matrículas.

Ao observamos o conjunto destas matrículas, do referido período, é possível indicar que elas partem de 839 matrículas, em 2011. Em 2018, atingem um ápice com 4.618 matrículas. No ano seguinte, em 2019, o total de matrículas diminuem pela queda de matrículas do ensino básico. Em 2020 o conjunto das matrículas voltam a crescer devido a expansão do ensino superior. O ano de 2021 apresenta a maior queda do total de matrículas decorrente do período pandêmico. Em 2022 há uma leve recuperação influenciada pelas matrículas da educação básica, pois as matrículas do ensino superior continuaram em queda. Os percentuais dessas variações são apresentados na tabela 2 a seguir.

¹⁰ O detalhamento destas modalidade é apresentado no gráfico 3 mais adiante.

Tabela 2 – Número total das matrículas anuais e percentual de variação anual destas no IFAP, período de 2011 a 2022

Ano	Total de matrículas	Variação %
2011	839	-
2012	1116	33,0%
2013	2007	79,8%
2014	2167	8,0%
2015	2949	36,1%
2016	4062	37,7%
2017	3982	-2,0%
2018	4618	16,0%
2019	4313	-6,6%
2020	4888	13,3%
2021	3938	-19,4%
2022	4154	5,5%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos Censos da Educação Básica e Superior dos anos mencionados.

Diante do exposto no gráfico 2 e tabela 2, a partir daqui são apresentadas as particularidades anuais que dão movimento de subida e descida no quantitativo de matrículas. É preciso esmiuçar alguns detalhes do processo e estrutura dessa expansão para compreender melhor os elementos que incidem sobre RFEPCT e também sobre o trabalho docente na instituição.

Conforme mencionado, o ano de 2011 corresponde ao primeiro ano de matrícula das primeiras turmas de ensino superior na instituição. Neste ano foram 149 matrículas nos cursos de licenciatura em Informática e Química, ambos no *campus* Macapá. Estas representaram 17,75% do total de matrículas da instituição.

Ao ofertar educação superior no estado do Amapá, em 2011, o IFAP contribuiu, ainda que timidamente, para a expansão do ensino superior público no estado. Neste ano a educação superior no Amapá já era predominantemente privada, com 65,1% das matrículas. Isto porque enquanto o setor público no estado ganhava sua terceira instituição, o setor privado já contava com treze instituições de educação superior (Oliveira, 2020).

Guimarães, Melo e Novais (2017) apontam que o crescimento do setor privado na educação superior brasileira iniciou no período da ditadura militar com a desregulamentação do controle público, combinada com limitações ao setor público. Os autores evidenciam também que no Amapá, as matrículas no setor público predominaram até 2003, pois no ano

seguinte, em 2004, iniciou a prevalência destas no privado. Essa predominância do setor privado sobre o setor público na educação superior revela que o acesso ainda é limitado, principalmente quando se observa o estado em desvantagem no contexto das desigualdades regionais (econômica, social, educacional) presentes no Brasil.

Essas desigualdades se reproduzem no conjunto das matrículas do IFAP. Ao analisar as matrículas do ano de 2012, verifica-se que elas apresentaram um crescimento em relação ao ano anterior. Este aumento decorre de novos ingressantes, mas também de um quantitativo significativo de 170 alunos retidos pela “dificuldade de integralização total dos componentes curriculares e a realização do estágio”, (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2012, 2013, p. 38). Outro elemento indicado pelo relatório que impactou no total de matrículas neste ano foi a alta taxa de evasão.

No que diz respeito à retenção escolar, para Freitas (2010, p. 1) ela é um “mecanismo de suspensão da progressão regular no processo de escolarização de estudantes geralmente associado a rendimento (aproveitamento e ou frequência) insatisfatório ou situação de trancamento de matrícula”. Para além de um formalismo burocrático, Arroyo (2000) explica a retenção como uma das consequências do processo de exclusão social reproduzida na escola, que pretende formar de modo utilitário e credencialista para a concorrência no mercado de trabalho (mais seletivo e excludente). Portanto, “o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais” (Arroyo, 2000, p. 34).

Isto nos ajuda a compreender por que essa situação persiste ano após ano no IFAP, bem como em toda Rede Federal, como apontam os dados na Plataforma Nilo Peçanha. Conforme as informações disponíveis nesta plataforma, no período de 2017 a 2022, esta Rede apresentou os seguintes percentuais de retenção, respectivamente: 13,35%; 15,64%; 16,42%; 24,18%; 24,94%; 23,48%. Estes índices revelam o quanto é elevado esse fracasso social reproduzido na educação. Entre as medidas apontadas por Arroyo (2000) para superação desses e outros males do processo de exclusão é a eliminação do sistema seriado, ao invés dele o sistema ciclos confere uma concepção mais humanista e totalizante na educação.

A evasão é outra situação recorrente no IFAP, ao longo do período pesquisado, e tem impactado nos dados das matrículas. Ao caracterizar esta ação, Saraiva (2010) indica que ela é caracterizada pela saída e não retorno do estudante, diferentemente do abandono escolar, no qual este retorna para escola no ano seguinte. Mas esse movimento, assim como a retenção, é parte do fracasso deste sistema escolar, enquanto reprodução da lógica social da exclusão e marginalização. Não é por acaso que os dados internacionais sobre a evasão escolar apresentam

“uma imensa disparidade entre as taxas de evasão escolar dos países ‘mais pobres’ e ‘mais ricos do mundo’. Nos países em desenvolvimento, a taxa de evasão de estudantes de 15 a 17 anos chega a 59%, enquanto este percentual alcança apenas 6% nos países desenvolvidos” (Ávila, 2022, p. 2).

Ao compreender a retenção e evasão como um fracasso escolar sem a devida análise, o mais comum é responsabilizar professores por estes problemas. O que acaba por omitir a real responsabilidade do Estado, bem como do sistema que produz estas mazelas. O discurso de culpabilização da categoria docente converge para a perda de autonomia dos professores, aproximando-os cada vez mais de meros executores de tarefas pensadas por “especialistas”.

Uma observação em relação aos dados do ano de 2012. No relatório referente a este ano é apontado que houve erros na informação de dados no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2012, 2013). Este sistema “tem como finalidade servir como mecanismo de registro e divulgação dos dados da educação profissional e tecnológica e de validação de diplomas de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (Brasil, s/d, *online*).

É importante ressaltar que os valores dos indicadores constantes na planilha anterior foram calculados com base nos dados cadastrados no SISTEC. No entanto, devido à fase de implantação do IFAP, iniciada em 2010, os servidores responsáveis pela alimentação do sistema não haviam participado de cursos de capacitação e os dados alimentados não condizem com os valores reais. Soma-se a isso, a rotatividade de servidores nos setores responsáveis pelo cadastramento das informações no SISTEC. (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2012, 2013, p. 36).

Como o relatório também não apresenta os dados reais utilizados para construção do gráfico 2 e tabela 2, optamos por utilizar os dados oficiais que constam nos Censo da Educação Básica e Superior, mas discutir os elementos apontados no Relatório de Gestão.

No ano de 2013 houve um aumento expressivo de 79,8% nas matrículas. Este crescimento decorre, dentre outras, pela implantação de cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente, na modalidade educação a distância/Rede E-Tec, e também com vagas em curso técnico, concomitante, do PRONATEC (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2013, 2014).

Conforme mencionado, o PRONATEC foi criado em 2011 no Governo de Dilma Rousseff e promoveu uma expansão de matrículas na educação profissional. No entanto, esta ampliação “consolida um novo tipo de dualidade, no qual o Estado amplia as vias formativas de caráter precário, sob o suposto signo da igualdade de oportunidades” (Ventura et al., 2018,

p. 159). As autoras evidenciam os limites formativos do programa que prioriza a formação aligeirada com cursos Formação Inicial e Continuada (FIC) e fragmentada com os cursos técnicos na modalidade concomitante e subsequente. Isto explicita a continuidade e predomínio do projeto educacional pensado pelos burgueses para a classe trabalhadora.

Além de predominarem na forma, os interesses dos burgueses também são prioritários no financiamento deste programa. Ventura et al. (2018, p. 173) indicam o caráter privatista do PRONATEC, que “por meio da política de parcerias, transfere os recursos públicos e privilegia as instituições privadas, especialmente o Sistema S, responsável por 70% das matrículas nos cursos FIC e 40% nos cursos técnicos”. Estes dados revelam que na disputa pelo fundo público da educação o capital tem obtido sucesso duplamente, ao subtrair dinheiro que deveria estar sendo aplicado no setor público e ao subordinar a educação ao seu projeto de legitimação, conformação dos sujeitos, inviabilizando uma formação crítica voltada para a emancipação do ser.

Mas os limites deste programa vão além, pois busca-se promover uma “democratização” do ensino com a expansão de vagas com cursos na modalidade de educação a distância (EaD). A Rede E-Tec é parte da política do PRONATEC. Ela foi instituída pelo Decreto nº 7.589, em 2011, em substituição ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil). De acordo com o art. 1 do referido decreto, esta rede tem “a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País” (Brasil, 2011). É preciso questionar os motivos da expansão dessa modalidade de ensino no país.

Por trás do discurso de flexibilidade e democratização trazida pela educação a distância, para o capital, e podemos dizer ao Estado gestado sob os interesses deste, a educação a distância representa, sobretudo, redução de custos da formação do trabalhador, conforme afirma o Banco Mundial (1996, p. 92): “os programas de educação a distância para a formação pedagógica em serviço (e anterior ao serviço) são mais eficazes em função dos custos que os programas de ensino presencial”. Portanto, a expansão da modalidade é parte do processo de adequação da educação ao processo de acumulação do capital.

Segundo Santos (2008, p.11),

Do ponto de vista da prática política desses grupos econômicos, a educação é tida como condição necessária à construção de um ideário que favoreça a implementação de suas receitas econômicas e programas políticos de efeitos ampliados, tornando-se a educação condição e parte da construção desse ideário de manutenção da hegemonia política dominante, meio de expansão e reprodução ampliada do capital.

A lógica da redução de custos impõem uma flexibilização na contratação do docente que se dispõe a atuar na modalidade à distância, afinal não lhe é ofertado um salário, “uma vez que boa parte da oferta de EaD é fomentada por programas que contam com o recebimento de bolsas para quem trabalha. Essas bolsas exigem que o trabalho na EaD ocorra fora do horário das demais atividades existentes no Instituto, revelando também o processo de precarização” (Medeiros, 2019, p. 99). Assim, se não é ofertado um salário, essa bolsa corresponderá a uma complementação de renda, um atrativo para docentes que têm seu salário deteriorado pela inflação e reajustes insuficientes. Portanto, isto representa mais trabalho.

Ao investigar a EaD em institutos federais, Medeiros (2019) evidencia também que a Rede E-Tec impunha um pacote pronto para ser aplicado na instituição. O que implicava em uma maior racionalização do trabalho com as atividades centradas na execução de atividades operacionais, e conseqüentemente em processos de perda de autonomia e intensificação do trabalho.

Portanto, o crescimento de matrículas no IFAP, em 2013, resulta parcialmente da implementação de uma política de rebaixamento das condições na formação dos estudantes, bem como das condições de trabalho dos seus docentes.

Em 2014, apesar do início das atividades de ensino no *Campus* Santana no segundo semestre, as matrículas no ensino básico foram mantidas quase sem alteração em relação ao ano anterior. Um dos elementos que certamente contribuiu para isso foi uma evasão de 103 estudantes no *Campus* Macapá. Além destes houve 12 transferências (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2014, 2015). De modo geral a evasão é uma constante na educação e não uma particularidade da instituição, e representa a ineficaz política de acesso e permanência do Estado.

No ano de 2015 as matrículas no IFAP cresceram 36,1% em relação ao ano anterior. Esse ano houve uma maior oferta de vaga devido o início do funcionamento do *Campus* Porto Grande. Mas outro fato que explica esse crescimento nas matrículas está relacionado à oferta de cursos “na modalidade EAD da Rede E-TEC, o IFAP ofertou um total de 600 vagas na forma subsequente, e 220 vagas para os cursos técnicos do Programa Pró-Funcionário” (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2015, 2016, p. 45).

O Programa Profucionário foi instituído pelo Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, simultaneamente com a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Conforme o art. 6 do decreto, este programa tinha “por objetivo promover, preferencialmente por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível

médio de servidores efetivos que atuem nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante” (Brasil, 2010).

Observamos novamente a educação a distância sendo preferida na execução de política de formação dos trabalhadores. No ano de 2016 o Decreto nº 7.415 foi revogado pelo Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016. No novo documento que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica não é mencionada a modalidade à distância.

Em 2016, o nível de crescimento das matrículas no IFAP é mantido em relação ao ano anterior. Um dos fatos que ajudam a explicar esse crescimento nas matrículas é o grande quantitativo de retenções, mencionado no Relatório de Gestão do exercício de 2015 (IFAP, 2016). Ou seja, entraram novas turmas, mas houve rematrículas de estudantes que deveriam ter concluído. De acordo com este Relatório, estas retenções decorrem do seguinte fato:

[...] os alunos dos Cursos Técnicos na forma subsequente e integrada necessitaram de prolongamento do prazo para conclusão dos referidos cursos, devido não conclusão em tempo hábil do estágio supervisionado, obrigatório, normatizado pelo Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC’S). A dificuldade em conseguir estágio é principalmente nos Cursos Técnicos em Mineração, Alimentos, Meio Ambiente e Edificações. (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2015, 2016, p. 51).

Portanto, essas retenções impactaram no quantitativo de matrículas do ano de 2016, quando foram renovadas. Em pesquisa realizada na instituição, com estudantes de curso técnico, Araújo e Melo (2021, p. 71-72) identificam que entre os principais fatores que incidem na retenção, reprovação ou evasão são aqueles “relacionados às questões socioeconômicas da família, dificuldades de adaptação acadêmica ao ritmo de um curso de tempo integral, baixas perspectivas de empregabilidade e problemas referentes à infraestrutura do Campus”.

No Relatório de Gestão do IFAP 2016 (IFAP, 2017, p. 71) foi apontado que “com o objetivo de elevar os índices de conclusão pelos estudantes, o IFAP implantou no exercício 2016 o Programa Institucional de Permanência e Êxito que tem como objetivo implementar ações de combate à retenção nas unidades de ensino do IFAP”. Entre as ações de combate a retenção, são citadas: programas de monitoria, nivelamento e reforço escolar.

Todavia, Coutinho (2021) aponta que esse programa foi uma resposta da instituição aos reclames do TCU. O órgão apontava um alto índice de evasão na Rede Federal de Educação Tecnológica. A autora evidencia falhas no Programa dentro da instituição

A inviabilidade de execução dessas ações é evidente. Não existem recursos suficientes para execução das infundáveis ações estipuladas. Além do mais, foram estipuladas ações que extrapolam a alçada do Ifap. Por tudo isso, o Programa Estratégico Institucional de Permanência e Êxito de estudantes do Ifap se tornou um documento extenso e engavetado. O trabalho que culminou na construção do Programa não foi um processo coletivo e consciente em que a comunidade escolar analisa a prática e redireciona sua ação. (Coutinho, 2021, p. 251).

Para Coutinho essa falta de êxito se deu, sobretudo, pelo processo de construção do Programa não ter tido coletividade e reflexão na sua concretude, materialidade na realidade das unidades da instituição. Ela revela ainda que somente em 2019 foi iniciado um processo de debate coletivo entre as unidades/*campi*. Certamente a não participação e inclusão daqueles que vivem uma determinada realidade no debate de um problema que se busca solucionar incidirá numa política falha.

Em que pese Coutinho (2021) evidenciar lacunas na implementação do Programa de Permanência e Êxito, o ano de 2017 apresenta uma queda de 18% na taxa de evasão em relação ao ano de 2016, conforme indica o Relatório de Gestão do exercício de 2017 (IFAP, 2018a). Mas apesar desse avanço, e do início da oferta de ensino médio técnico na forma integrada pelos *Campi* Porto Grande e Santana, e da implantação do *Campus* Avançado Oiapoque e Centro de Referência em Educação a Distância Pedra Branca do Amapari o que ampliou a oferta de vagas no IFAP, os dados de 2017 apresentam uma queda nas matrículas do ensino básico na instituição.

A partir do relatório do ano anterior é possível identificar que muitas matrículas deixaram de ser efetivadas em 2017, devido:

[...] o elevado número de evasão ocorrido no exercício 2016 em relação aos exercícios anteriores. Em 2016, o IFAP registrou 713 (setecentos e treze) estudantes evadidos, sendo 213 (duzentos e treze) de cursos técnicos, 427 (quatrocentos e vinte e sete) de cursos FIC, 51 (cinquenta e um) dos cursos de licenciatura e 22 (vinte e dois) dos cursos de graduação em tecnologia. (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2016, 2017, p. 72).

Isto revela que apesar da taxa de evasão ter diminuído em relação ao ano anterior, ainda assim não foi o suficiente para impedir um grande índice de evasão na instituição. Isto corrobora com o evidenciado por Coutinho (2021) quando menciona a inviabilidade de ações presentes naquele Programa de Permanência e Êxito do IFAP produzido em 2016.

Conforme demonstrado no gráfico 2, o ano de 2018 é o momento que apresenta a maior quantidade de matrícula na instituição, dentro da série histórica pesquisada. Essa ascensão do

número de matrículas no ano de 2018, em relação ao ano anterior, tem como fatores fundamentais a retenção escolar e as matrículas EAD. Ainda que tenha diminuído em relação aos anos anteriores, no ano de 2018, muitos estudantes ficaram retidos no ano anterior, conforme revela o Relatório de Gestão do exercício de 2017 (IFAP, 2018a).

Além da retenção outro fato que contr claramente essa expansão nas matrículas deste ano é o lançamento do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Instituição, na modalidade de educação a distância. De acordo com o Relatório de Gestão do exercício de 2018 (IFAP, 2019, p. 47), a instituição visava “ampliar o número de vagas e matrículas nos próximos anos. Esta ação tem como marcos: a revisão da política para ingresso de novos(as) estudantes e a reestruturação da Educação a Distância”. Este documento também indica que, somente na modalidade à distância, neste ano houve a oferta de 550 vagas em cursos ensino superior pela UAB, e além destas 168 para cursos do ensino técnico.

Guimarães, Melo e Novais (2017) destacam que a UAB foi instituída em 2006 sob a lógica neoliberal. Os autores apontam que “sua ênfase é a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Tal política, utilizando-se do discurso de expansão e interiorização do acesso, está inserida na lógica de redução dos recursos públicos destinados à educação superior” (Guimarães; Melo; Novais, 2017, p. 14).

Um trecho do relatório enfatiza o baixo custo da educação a distância:

Destaca-se que as unidades de Centro de Referência de Pedra Branca do Amapari e Campus Avançado de Oiapoque foram as unidades que menos consumiram ou gastaram recurso financeiro em todas as análises apresentadas, isso pode ser explicado, pois o Centro de Referência utiliza a modalidade de educação à distância e possui 355 alunos matriculados [...]. (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2018, 2019, p. 163).

Para Benini et al. (2020, p. 12) “a modalidade à distância, ao produzir com menores custos a instrução do trabalhador, dada a intensificação da objetivização e divisão do trabalho, a tendência, a longo prazo, é a desvalorização da força de trabalho em sentido amplo, e não somente do trabalhador docente”. Assim é possível considerar que esta política da UAB, pautada na contenção de recursos da prática neoliberal, atinge a formação e o trabalho da categoria docente, pois tanto aquele estudante que está em formação quanto aquele professor que ensina têm suas atividades precarizadas.

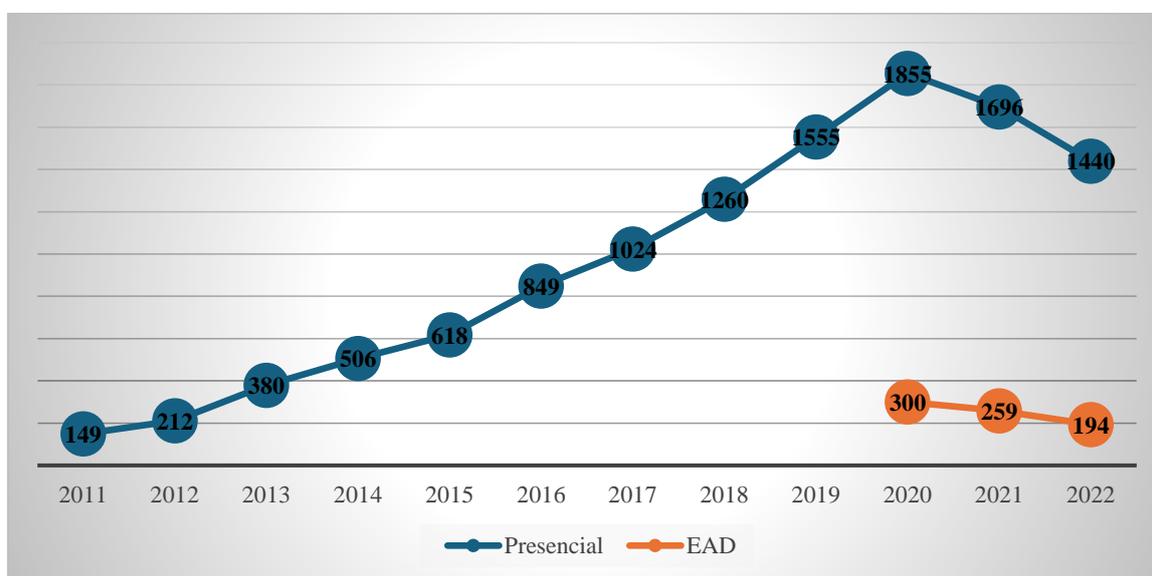
Ao continuar na tentativa de compreender o volume de matrículas em 2018, identificamos no Relatório de Gestão que “em 2018 o quantitativo de matrículas efetivadas foi de 95% do total de vagas ofertadas”, o que supera os 86% do ano anterior (IFAP, Relatório de

Gestão do exercício de 2018, 2019, p. 54). No entanto este mesmo documento aponta que houve uma diminuição na quantidade de vagas ofertadas para este ano:

[...] esta redução se justifica pelo número de vagas ofertadas, no ano-base, ofertou-se um quantitativo menor de vagas que em 2017, menciona-se aqui que, as unidades do IFAP, a saber, Macapá, Laranjal do Jari, Porto Grande e Santana, ou seja, os Campi com autonomia orçamentária, entram na fase final do processo de implantação, estabilizando desta forma o número de vagas disponíveis por ano, o que propiciará uma possível estabilização no indicador que mensura a Relação de Ingressos por matrículas atendidas (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2018, 2019, p. 56).

O que explica o ano de 2018 apresentar o maior número de matrículas ao mesmo tempo em que foi ofertada menor número de vagas em relação ao ano anterior? Uma das possibilidades é que os dados da educação a distância foram incluídos no Censo sem a devida especificação. Apesar de observarmos o crescente número de matrículas no ano de 2018 e o Relatório de Gestão do IFAP apontar que houve essa implantação de cursos de nível superior na modalidade à distância, os dados do Censo da Educação Superior, por exemplo, não apresentam matrículas nesta modalidade nos anos de 2018 e 2019, conforme apresentado no gráfico seguinte.

Gráfico 3 – Número de Matrículas do Ensino Superior no IFAP, período de 2011 a 2022



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Censo da Educação Superior dos anos mencionados.

Diferente do ano anterior, em 2019 houve novamente uma queda nas taxas de matrículas do ensino básico na instituição. O que pode explicar essa queda é a implementação institucional da política de regime integral nos cursos técnico integrado. Antes os estudantes poderiam

concluí-los em até quatro anos, porém foi observado que no terceiro ano os alunos evadiam “em razão, principalmente, da aprovação em cursos de graduação” (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2016, 2017, p. 72). Diante disso a política de regime integral estabeleceu que a partir de 2017 “todas as unidades ofertarão ensino médio técnico na forma integrada somente em regime integral com duração de três anos”. Assim as primeiras turmas sob esse novo regime formaram em 2018, o que pode ter provocado essa baixa nas matrículas de 2019.

Outro fato que é apresentado no Relatório de Gestão do exercício de 2019, que auxilia na compreensão dessa queda nas matrículas, é o mesmo motivo apresentado no ano anterior:

Esta redução se justifica pelo número de vagas ofertadas, no ano-base, ofertou-se um quantitativo menor de vagas que em 2017, menciona-se aqui que as unidades do IFAP, a saber, Macapá, Laranjal do Jari, Porto Grande e Santana, ou seja, os campi com autonomia orçamentária, entram na fase final do processo de implantação, estabilizando desta forma o número de vagas disponíveis por ano, o que propiciará uma possível estabilização no indicador que mensura a Relação de Ingressos por matrículas atendidas. (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2019, 2020, p. 38).

Ao tratar da Relação Alunos/Professor, o relatório sinaliza que “o IFAP tem se estabilizado e chegado nas etapas finais do processo de expansão” (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2019, 2020, p. 40). Sobre essa possível finalização do processo de expansão do IFAP, com base em Silva (2021) verifica-se que ela pode estar relacionada às etapas finais de expansão da Rede Federal de modo geral. A autora afirma que “apesar de a previsão de expansão ter sido feita para ocorrer até o ano 2020, as movimentações para tal estão suspensas desde a mudança do governo em 2018” (Silva, 2021, p. 123).

Essa suspensão da expansão da Rede Federal, que ocorre com a chegada de Jair Bolsonaro na presidência, não representa uma ruptura com o projeto neoliberal que vinha predominando na política educacional dos governos anteriores, ainda que tais governos apresentem diferenças entre si. O que ocorreu foi um aprofundamento da agenda neoliberal assumida por Michel Temer e continuada por Bolsonaro. Enquanto os Governos de Lula e Dilma pautavam uma política de conciliação de classe, Temer e seu sucessor foram implacáveis “[...] radicalizando o desmonte do Estado e a destruição das políticas públicas voltadas à maioria da população” (BENTIN; MANCEBO, 2020, p. 160).

Ao avaliar a política do governo Bolsonaro para a educação profissional, Caetano (2023, p. 18) aponta que apesar de lançar um programa que, em tese, visava ampliar em 80% o número de matrículas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), este governo materializou “seu despreço pela educação. Isso porque, ano a ano, vem se reduzindo os investimentos na área, o

que inviabiliza o funcionamento de universidades e Institutos Federais”. Ao longo de todo o mandato deste governo foram constantes os bloqueios, congelamentos, contingenciamentos do orçamento do Ministério da Educação. Ressalta-se que no dia a dia o desfinanciamento¹¹ da educação pública promovido pelo governo Bolsonaro implicou na deterioração das condições de trabalho e estudo para a comunidade escolar de modo geral, seja pela falta infraestrutura das instituições, falta de bolsas estudantis, dentre outras coisas.

Apesar do cenário de diminuição no financiamento federal da educação, em 2020, os dados do Censo da Educação apresentados no gráfico 2 revelam que houve um crescimento na taxa de matrículas do IFAP em relação ao ano anterior. Tal ampliação foi impulsionada pelas matrículas do ensino superior, sobre as quais observa-se uma dubiedade de informações.

Conforme apresentado no gráfico 3, no Censo da Educação Superior são apresentadas 300 matrículas na modalidade à distância, e no Relatório de Gestão do IFAP deste mesmo ano consta que não houve seleção de ingresso nesta modalidade. Inclusive, no documento institucional consta que desde 2018 a instituição ofertava “vagas para os cursos de licenciatura em Pedagogia e Formação Pedagógica com a finalidade de implementação de cursos de Educação a Distância nas unidades de Laranjal do Jari, Oiapoque, Pedra Branca, Porto Grande, Santana e Macapá” (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2020, 2021, p. 36). Logo, observa-se um conflito de informações entre os dados do Censo da Educação Superior e aqueles presentes no Relatório de Gestão.

No ensino básico os dados de matrículas de 2020 apresentam uma estabilização em relação ao ano anterior. Um dos elementos que implicaram nessa estabilização foi o fato de não terem sido executados os editais de cursos técnicos de nível médio na modalidade PROEJA e cursos técnicos de nível médio subsequentes. Estes editais não foram executados devido a pandemia da Covid-19 (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2020, 2021).

Sentida por toda a sociedade a pandemia explicitou e acentuou as diversas desigualdades historicamente presentes na conjuntura social brasileira. As desigualdades educacionais foram expostas entre os alunos de escolas públicas e privadas, entre os estudantes de diferentes raças e etnias, entre as regiões do país, tudo isto pela falta de infraestrutura das escolas, falta de acesso à internet e material escolar. Certamente como consequência de todo o processo de desigualdade acentuado pela crise sanitária, a evasão escolar foi ampliada e o resultado disso é exposto nos dados de matrícula do ano seguinte.

¹¹ “[...] o Inesc vem denunciando o desfinanciamento da educação, e em 2021 não foi diferente. A execução financeira da função educação, entre 2019 e 2021, caiu R\$ 8 bilhões em termos reais. O valor autorizado para 2021 foi cerca de R\$ 3 bilhões a mais que em 2020, no entanto, a execução financeira foi menor” (CNTE, 2022, *online*).

No IFAP, o ano de 2021 representa o período de maior queda no total das matrículas dos dois níveis educacionais da série histórica pesquisada. No Relatório de Gestão é possível identificar que a oferta de vagas para o ano de 2021 foi de 1780 vagas para os cursos do superior, técnico integrado, integrado PROEJA e subsequente. Isto corresponde a 21,63% a mais que as vagas ofertadas no ano anterior. No entanto apenas 1547 destas vagas foram convertidas em matrículas, o que corresponde a 86,91% das ofertadas (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2021, 2022).

Portanto, a queda acentuada nas matrículas do ano de 2021 é reflexo também da desproporcionalidade de saída de estudantes que vem ocorrendo na educação básica do IFAP desde 2019 e na educação superior iniciada em 2021. Destaca-se que a saída ocorre pela conclusão, evasão ou transferência dos estudantes. O Relatório de Gestão do exercício de 2021 (IFAP, 2022c, p. 67) confirma que houve essa “diminuição do número de alunos matriculados, comprometendo o crescimento dos recursos recebidos pela LOA” do ano seguinte.

Ao explicar sobre a distribuição de recursos nos Institutos Federais de Educação, Ferreira et al. (2018, p. 5) expõe que “cada IF possui orçamento próprio especificado separadamente na Lei Orçamentária Anual – LOA. A distribuição de recursos nos Institutos Federais de Educação (IF’s) é alicerçada pela Matriz Orçamentária”. Na Nota Técnica 32/2016/GAB/SETEC que trata da composição desta matriz orçamentária é explicitado que “a lógica da composição da Matriz Orçamentária considera essencialmente as matrículas dos estudantes” (Brasil, 2016b). Ao privilegiar uma variável na composição do orçamento educacional incorre-se em um erro de não garantir as condições necessárias para a diversidade de fatores que demandam financiamento estável e não flexível na educação.

Imaginemos, por exemplo, que para manter a estrutura de uma fazenda em um *campus* agrícola necessita-se de um valor fixo anualmente. No entanto, com a baixa quantidade de matrícula apresentada no *campus* o orçamento é afetado sem a garantia do valor necessário para manter esta fazenda. Como ficam as atividades para aqueles estudantes que necessitam do espaço para sua formação e do professor que necessita para dar sua aula com as devidas condições? Tal questionamento nos possibilita refletir que a racionalidade flexível que se impõe sobre a lógica da política de financiamento dos Institutos produz incertezas nas condições de trabalho e estudo nestes.

No ano de 2022 houve um aumento no total de matrículas no IFAP. Esse crescimento ocorre independente da queda na oferta de vagas¹² e nas matrículas no ensino superior,

¹² No ano de 2022 foram ofertadas 1670 vagas, enquanto no ano anterior foram 1780 vagas (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2022, 2023).

conforme demonstrado no gráfico 2. Assim, nota-se que essa elevação foi decorrente do aumento das matrículas no ensino básico. O Relatório de Gestão de 2022 não apresenta uma explicação que possa elucidar tal fato (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2022, 2023).

No entanto, esse aumento nas matrículas da educação básica pode estar relacionado à retenção de estudantes que deveriam ter concluído seus estudos no ano anterior. Conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha, na instituição houve um aumento de 51,10% no quantitativo de retenção em relação ao ano anterior. Assim, a soma dos retidos e ingressantes possibilita esse aumento que poderia ser caracterizado como expansão, mas na verdade não é.

Ao tratar da diminuição de ofertas de vagas desse ano, no referido relatório, a gestão menciona que isto decorreu do déficit no quadro docente.

Para o ano de 2022 houve a redução na oferta de alguns cursos nas unidades devido ao déficit de docentes que não foi possível suprir via concurso em virtude do defeso eleitoral, bem como a necessidade da construção de novas infraestruturas de sala de aula, que não ocorreu devido a contingenciamento e cortes no orçamento da instituição (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2022, 2023, p. 47).

O trecho acima menciona graves problemas que a instituição vivenciou em 2022. Como é possível perceber, elas afetam diretamente o trabalho docente na instituição, seja diretamente pelo déficit de docentes, seja pela falta de infraestrutura e cortes orçamentários. Desse modo, identifica-se que um conjunto negativo de elementos estão interligados, os quais são discutidos em suas inter-relações nos tópicos seguintes.

Os dados analisados revelam que a expansão do IFAP ocorreu com a interiorização da instituição. No ano de 2011 ela contava com unidades em apenas dois municípios do estado, ampliando para seis municípios até 2022, o último ano do período pesquisado. Portanto foi uma expansão interiorizada que oportunizou, sobretudo, o acesso ao ensino superior público a pessoas que teriam dificuldades com o deslocamento até a capital.

No entanto a expansão das matrículas verificada nesse período apresenta complexidades presentes na RFEPCCT e na educação pública em geral, como os problemas de retenção e evasão. Verificou-se também que expansão foi afetada pela não contratação adequada de professores e marcada pela oferta de vagas na modalidade à distância. Estes marcadores da expansão da Rede Federal estão profundamente associados às concepções de trabalho e formação daqueles que dominam as decisões dos rumos da política educacional, sobretudo, a política de financiamento educacional.

Todos os elementos apontados que caracterizam a expansão da RFEPCT perpassam, essencialmente, pela política de financiamento que deveria articulá-la às condições de acesso e permanência, de contratação adequada de professores. No entanto esta política também está em permanente disputa conforme abordaremos na seção seguinte. A análise dos dados orçamentários do IFAP, considerando o financiamento da Rede Federal no conjunto da política econômica nacional, nos ajuda a visualizar as condições em que se estabeleceu essa expansão na instituição, a “democratização” do acesso educação profissional e tecnológica promovido na RFEPCT.

2.2 A POLÍTICA DE AJUSTE FISCAL E O FINANCIAMENTO DO IFAP

A educação pública não se encontra no presente e deplorável estado principalmente por causa da má gestão por parte dos poderes públicos, mas sim, sobretudo, porque há um conflito na presente crise fiscal entre propósitos imediatos de acumulação e propósitos de legitimação (os governos estaduais não remuneram mal seus professores porque os governadores são maus, ou pouco iluminados, mas porque isto compete com os objetivos do financiamento – necessários ao processo de acumulação – mais imediatos). As escolas privadas não são mais eficientes que as [...] públicas por causa de alguma atividade inerente e transcendental da natureza da iniciativa privada [...], mas porque um grupo privilegiado [...] pode financiar, privadamente, uma forma privada de educação [...]. As escolas públicas não estão no estado em que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada numa situação de subordinação [...] às relações dominantes de poder. (Silva, 1997, p. 19-20).

Iniciamos esta seção com a análise de Silva (1997) juntamente com o seguinte questionamento: é possível entender os percalços da educação pública sem conhecer o seu financiamento? A quem interessa esse tema não está presente na formação básica dos professores? No dia a dia da prática docente lidamos com diversos desafios que sabemos ter raízes na falta de investimento educacional. Podemos identificar isto com a falta de: material básico e tecnológico para a aula, alimento para manter os estudantes na escola, transporte para uma aula prática, bolsas estudantis para desenvolvimento de projetos, quantitativo necessário de docentes e técnicos para a demanda existente entre outros. Em muitas ocasiões são os trabalhadores em educação quem tiram dinheiro do bolso para poder realizar atividades nas suas escolas.

Nesse sentido, o debate sobre o financiamento educacional é indispensável para melhor compreendermos o trabalho docente no IFAP. Em vista disso, esta seção versa sobre o financiamento do IFAP no período de 2011 a 2022, relacionando este com a expansão ocorrida na instituição. Na discussão buscou-se identificar as implicações do aprofundamento da política de ajuste fiscal implementado pela EC 95/2016 na expansão da Rede Federal, em particular no Instituto Federal do Amapá.

Assim, inicialmente é realizada uma abordagem dos elementos conjunturais que incidem na política de financiamento da Rede Federal, considerando esta como parte da totalidade da relação entre capital e trabalho. É no conjunto dessa relação que se imprime o aprofundamento do ajuste fiscal produzido “com a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 que congelou o aumento de gastos públicos, as instituições integrantes dessa Rede Federal foram duramente afetadas” (Santos Filho; Chaves, 2020, p. 34).

Em seguida é feita a análise do orçamento do IFAP de 2011 a 2022. Os dados analisados desta instituição são apresentados na tabela 3 são oriundos da Execução Orçamentária da União, informados nos Relatórios disponibilizados pela Câmara dos Deputados Federais, organizados por Grupo de Natureza de Despesa, com valores atualizados em janeiro de 2023, pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

O financiamento da educação tem uma longa história. Pinto (2018) considera que pode ser dividido em três períodos. Estes não serão discutidos aqui, mas destaca-se que foi no terceiro momento, em 1934, que se instituiu a vinculação constitucional de recursos para educação. Apesar de ser suprimida em alguns períodos históricos, é esta política que vigora até o momento.

Como resultado das discussões na Assembleia Constituinte, foi instituída na Constituição Federal de 1988 a vinculação obrigatória de orçamento público destinado a educação. No art. 212 deste documento ficou estabelecido que para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) deve ser aplicado anualmente, nunca menos de 18% pela União, e 25% pelos estados, Distrito Federal (DF) e municípios, da Receita Líquida de Impostos (RLI) (BRASIL, 1988). Ressalta-se que estes percentuais são o mínimo e não o máximo.

De acordo com relatório da Organização para a OCDE, na lista de 42 países investigados, o Brasil é terceiro pior em investimento por aluno, superando apenas o México e a África do Sul. O relatório revela que o investimento brasileiro é “algo em torno de quase US\$ 3 mil por aluno, isso levando em conta todos os investimentos públicos na educação, divididos pelo número de matrículas do ensino fundamental até o médio. Na base, a média dos países da OCDE é de mais de US\$ 10 mil, nós estamos em US\$ 3 mil” (Capomaccio, 2023, *online*).

Mas o que acontece para que o país que figura entre as maiores potências econômicas mundiais não converta este sucesso econômico também em educação? Certamente a resposta a essa questão está diretamente associada ao fato de estarmos entre os países com maior concentração de riqueza, e por consequência entre os mais desiguais do mundo.

Se de um lado obteve-se, em 1988, uma conquista ao estabelecer um percentual orçamentário mínimo e obrigatório na Constituição, por outro isto ocorre em um período que o sistema capitalista vive uma crise estrutural. Na tentativa de recomposição do sistema de acumulação, a crise do capital tem sido propagada pelos capitalistas como “crise do Estado” (Bomfim, 2010). Com esse discurso é possível viabilizar, com grande intensidade na América Latina,

[...] o radical enfraquecimento do Estado, cada vez mais submetido aos interesses das classes dominantes e renunciando a graus importantes de soberania nacional diante da superpotência imperial, a grande burguesia transnacionalizada e suas instituições guardiãs: o FMI, o Banco Mundial e o regime econômico que gira em torno da supremacia do dólar (Borón, 1995, p. 78).

Essa subordinação dos Estados-nações ao capital estrangeiro é construída a partir de operações financeiras e assistência técnicas oferecidas por organismos internacionais, como: FMI, BM, OCDE, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que agem “como grandes formuladores, articuladores e gestores de ações governamentais” (Kossak; Souza, 2021, p. 74).

Estas agências internacionais são instituições que contam com representantes de diversos países, uns com mais outros com menos Estados-membros. Porém o processo de tomada de decisões nestes tende a reproduzir a desigualdade de poder político e financeiro desses países. Assim eles atuam, dentre outros objetivos, para aumentar a captação do fundo público feita por frações da burguesia internacional (ESTEVEZ; SOUZA, 2020).

No caso dos organismos financeiros, empréstimos são liberados sob as condições dos países se comprometerem pagar a dívida com os juros e tenham o compromisso de se adequarem às medidas de ajuste nas diversas áreas de atuação do Estado. Dessa forma, os países passam a replicar as decisões formuladas nos gabinetes desses organismos em sua política interna. É válido ressaltar que isto ocorre com a “cumplicidade das classes dominantes locais ao projeto hegemônico estabelecido ao nível internacional” (OLIVEIRA, 2006, p. 12).

As condicionalidades desses empréstimos estão contidas no receituário neoliberal, que no Brasil passou a ser aplicado na década de 1990. Assim o Estado iniciou uma reestruturação norteada pela privatização, diminuição dos investimentos públicos, sobretudo nas áreas sociais, e a supressão ou enfraquecimento de direitos conquistados pela organização da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, iniciou-se um ajuste fiscal permanente implementado no Brasil, tendo o Plano Real de 1994 e o Plano Diretor como marcos históricos de estabelecimento inicial deste ajuste (Behring, 2018).

O ajuste fiscal permanente corresponde às medidas sistemáticas produzidas pela classe dominante e executadas pelo Estado para: impor um plano de austeridade à classe trabalhadora a fim de assegurar a canalização do fundo público para garantir a produção e reprodução do capital que se encontra em crise.

Destaca-se que o fundo público se constitui pela arrecadação de impostos, contribuições e taxas realizada pelo Estado. Para Behring (2021, p. 39) este trata-se de “uma punção compulsória [...] da mais-valia socialmente produzida, ou seja, é parte do trabalho excedente que se metamorfoseou em lucro, juro ou renda da terra e é apropriado pelo Estado para o desempenho de suas múltiplas funções”. A autora destaca que parte do trabalho necessário também é destinada para formação do fundo público, diante do pagamento de impostos diretos e indiretos pagos pelos trabalhadores, especialmente pelo consumo.

Nesta discussão cabe ressaltar que no Brasil o fundo público é formado majoritariamente de contribuições oriundas da renda e consumo dos trabalhadores. No sistema de tributação nacional um milionário e um professor do IF pagam a mesma carga tributária, não havendo uma equalização das contribuições de acordo com a capacidade econômica de cada um. Dessa maneira, o sistema tributário se caracteriza como regressivo.

Se os trabalhadores são os que mais contribuem para a produção do fundo público, este deveria retornar a eles a partir das políticas sociais gratuitas, universais e com qualidade. No entanto, o fundo público também é objeto de disputa na luta de classes. Nesse duelo a burguesia nacional e internacional tem conseguido ampliar cada vez mais as suas fatias na repartição dos recursos deste fundo. Como? Por meio da dívida pública, “compras e contratos estatais, oferta e regulação do crédito pela complexa rede de relações público-privadas” (Behring, 2021, p. 42).

O endividamento dos Estados nacionais representa uma realidade tanto dos países centrais quanto periféricos, ainda que combinada e desigual. No caso do Brasil, temos uma dívida não auditada, “inquestionável” e “indiscutível” que promove a sangria de recursos nacionais e justifica o ajuste fiscal permanente com os cortes, congelamentos, contingenciamentos e bloqueios do orçamento público para as políticas sociais.

No que diz respeito à educação, Esteves e Souza (2020, p. 679) identificam que entre os organismos internacionais, a UNESCO, OCDE e Banco Mundial são os que mais se destacam na influência da “definição e formulação das políticas públicas e sociais no campo educacional, em especial, nos países da periferia do sistema capitalista internacional, como é o caso do Brasil”.

De acordo com Esteves e Souza (2020), em meados da década de 1990, foi colocada em curso uma reforma educacional na qual é possível identificar a atuação destes organismos para a implementação de novas demandas do capital na educação brasileira. Nesse período observa-se uma ampliação dessa interferência, pois esta atuação não é novidade.

[...] a partir da década de 1990, os organismos internacionais têm aumentado seu campo de atuação consideravelmente, e mais, tem levado a cabo cada vez mais novas atividades sem matéria educacional. Os organismos internacionais fazem parte dos debates nacionais sobre política educacional, sobre o papel do Estado na regulação da educação formal e sobre as características das estruturas acadêmicas dos sistemas educacionais nacionais. Eles têm promovido inclusão de exigentes padrões de desempenho para estudantes, para professores e inclusive instituições, assim como novos critérios de avaliação da educação e novas definições para a oferta de educação pública e o seu financiamento. (Ruiz, 2004, p. 2).

Diante dessa abertura ao ideário neoliberal e conseqüente redefinição do papel do Estado, a educação também é colocada a serviço do mercado. Pereira (2018) afirma que isto ocorre em duas vertentes. A primeira com a implementação da pedagogia das competências objetivando adequar a formação do indivíduo ao regime flexível de acumulação, e a segunda diz respeito a transformação da educação em mercadoria, em serviço a ser adquirido no mercado privado. Nessa lógica é produzida uma educação para o mercado e um mercado da educação.

Com o discurso e ação neoliberal implementado no país, passamos a vivenciar a negação daquilo que é público. Esta negação faz parte do processo de privatização do público defendido pelos neoliberais, iniciado durante a ditadura civil-empresarial-militar. Para Ball e Youdell (2007) a privatização na educação ocorre tanto pela introdução de métodos e práticas do setor privado na escola pública quanto pelo protagonismo do setor privado no oferecimento de serviços públicos.

Na prática, especificamente na educação profissional, isso ocorre com a transferência de recursos públicos para instituições privadas. Ao analisar os dados oficiais do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), de 1998 a 2001, Pereira (2018) evidencia a predominância dos recursos públicos aplicados no setor privado. Para ele, o “modelo de

financiamento priorizou o setor privado, sobretudo as agências ligadas ao Sistema S, tais como Senai, Senac, Sesi etc” (Pereira, 2018, p. 24). O autor também ressalta que enquanto há uma crescente nas matrículas nestas instituições privadas custeadas pelas transferências de recurso público, as redes estaduais apresentam pouca ou nenhuma articulação com a educação profissional.

Em dados mais recentes essa privatização na educação profissional pode ser observada pela transferência de recursos públicos para instituições privadas a partir do PRONATEC. Este programa que objetivava promover uma expansão da educação profissional, “por meio da compra de vagas presenciais e a distância em instituições vinculadas às Redes Federal, Estadual e Municipal, às unidades dos Sistemas Nacionais de Aprendizagem (SNA) e à Rede Privada” (Ventura; Lessa; Souza, 2018, p. 169). As autoras apontam que:

Quanto aos valores investidos de 2011 a maio de 2014, o FNDE transferiu mais de seis bilhões de reais, com destaque para a rede privada, que recebeu 73% das vagas, ou seja, 4,7 bilhões de reais, enquanto a rede pública recebeu apenas 1,7 bilhão de reais. Levando em consideração apenas a Bolsa-Formação, é possível afirmar que o SNA foi a unidade que mais recebeu os recursos do programa, mais de 70%, o equivalente a aproximadamente R\$ 4,5 bilhões de reais. (Ventura; Lessa; Souza, 2018, p. 172).

Com a agenda de privatização em andamento servindo aos interesses do capital, em 2016, viu-se um aprofundamento na política econômica para ampliar o atendimento destes interesses. No ano em questão foi instituída a EC 95/2016 que representou um novo regime fiscal no país. A partir da aprovação desta emenda ela ficou estabelecido que até 2036 os valores aplicados nas despesas primárias¹³ dos três poderes da União corresponderão ao mesmo valor executado no ano de 2017, somados apenas à correção da inflação do ano anterior, tendo como referência o IPCA.

A origem desta emenda está na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 enviada ao Congresso Nacional, em junho de 2016, pelo presidente Michel Temer. Sua tramitação no Senado ocorreu como PEC 55. Em 15 de dezembro de 2016 houve a promulgação como Emenda Constitucional.

Ao restringir os gastos sociais e não impor esta mesma ação ao juros, encargos e amortização da dívida pública, a emenda resulta na “deterioração dos serviços públicos para garantir reservas financeiras para a manutenção da política econômica” (Chaves; Reis;

¹³ Dizem respeito aos investimentos realizados nas políticas sociais, manutenção da estrutura pública, execução de programas de governo (ENAP, 2017).

Guimarães, 2018, p. 10). Afinal está fora do teto as transferências para pagar os juros e amortizações aos credores da dívida pública.

O desmonte contínuo das políticas sociais é estabelecido pela emenda ao definir que mesmo diante de crescimento econômico não haverá ampliação dos gastos com estas. Cabe destacar que na origem da sua proposição esta emenda já apresentava o seu objetivo, o ataque à educação e saúde pública.

No caso da PEC 55, a única medida relevante em matéria constitucional é a desvinculação das receitas destinadas à saúde e educação. Isto é, o Novo Regime Fiscal não precisa de emenda constitucional, o que precisa de mudança constitucional é a desvinculação de receitas para saúde e educação. Nesse sentido, a PEC do Novo Regime Fiscal é, na verdade, a PEC da desvinculação da saúde e da educação, [...], ou seja, o gasto federal real mínimo com saúde e educação será congelado no patamar de 2017. (Rossi; Dweck, 2016, p. 2).

O próprio Ministro da Fazenda, Henrique Meirelles, na época, afirmou que a desvinculação das despesas obrigatórias, referindo-se à educação e saúde, eram “parte fundamental e estrutural” da PEC (UOL, 2016, *online*). O que temos observado após a aprovação da EC 95 é na verdade o aprofundamento do ajuste fiscal permanente com sucessivos os cortes, congelamentos, contingenciamentos que atingem sobretudo os investimentos em educação e saúde. Ressalta-se que estes não começaram em 2016, foram apenas ampliados.

As investigações de Reis (2023, p. 18) apontam que decorrente da EC 95, de 2018 a 2021, “a educação perdeu R\$ 176,399 bilhões da receita da qual deveria ser destinado pelos menos 18% (R\$ 31,752 bilhões) para o financiamento das despesas com MDE, se mantida a regra anterior à emenda constitucional”. Diante disso, observa-se que a EC 95 avançou no seu objetivo produzindo o desfinanciamento da educação ao mesmo tempo em que precariza e asfixia as instituições educacionais. Inclusive, a EC 95/2016 foi um dos impasses para a não implantação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) que deveria vigorar a partir de 2016 e asseguraria um padrão mínimo de qualidade de ensino (Pinto, 2018).

Especificamente sobre o impacto da EC 95/2016 na RFEPCT, Pereira (2018) que analisou a totalidade das despesas das Instituições Federais de EPCT de 1996 a 2016, afirma ela representa “um golpe histórico com consequências imponderáveis. Sobretudo porque conforme já assinalado, desde 2015 o país se encontrava em recessão, de modo que o orçamento da Rede já era insuficiente para a manutenção do conjunto das instituições” (Pereira, 2018, p. 251). O autor também expõe dados que revelam que nos anos de 2015 e 2016, antes mesmo da aplicação da EC 95, o financiamento da RFEPCT já apresentava tendência de retração.

Para melhor compreensão da discussão e análise que seguirá é necessário compreender os elementos que compõem a execução orçamentária das instituições da RFEPCT que está disponível no site da Câmara dos Deputados. Estes dados são apresentados de acordo com o Manual Técnico do Orçamento (Brasil, 2024) em sete Grupos de Natureza de Despesas (GND), os quais são: 1) Pessoal e Encargos Sociais; 2) Juros e Encargos da Dívida; 3) Outras Despesas Correntes; 4) Investimentos; 5) Inversões financeiras; 6) Amortização da Dívida; 9) Reserva de Contingência. No caso dos institutos federais as despesas realizadas são basicamente em: pessoal e encargos sociais; outras despesas correntes (custeio); e investimentos.

1 - Pessoal e Encargos Sociais: Despesas orçamentárias com pessoal ativo, inativo e pensionistas, relativas a mandatos eletivos, cargos, funções ou empregos, civis, militares e de membros de Poder, com quaisquer espécies remuneratórias, tais como vencimentos e vantagens, fixas e variáveis, subsídios, proventos da aposentadoria, reformas e pensões, inclusive adicionais, gratificações, horas extras e vantagens pessoais de qualquer natureza, bem como encargos sociais e contribuições recolhidas pelo ente às entidades de previdência, conforme estabelece o caput do art. 18 da Lei Complementar 101, de 2000.

3 - Outras Despesas Correntes: Despesas orçamentárias com aquisição de material de consumo, pagamento de diárias, contribuições, subvenções, auxílio-alimentação, auxílio-transporte, além de outras despesas da categoria econômica “Despesas Correntes” não classificáveis nos demais grupos de natureza de despesa.

4 – Investimentos: Despesas orçamentárias com softwares e com o planejamento e a execução de obras, inclusive com a aquisição de imóveis considerados necessários à realização destas últimas, e com a aquisição de instalações, equipamentos e material permanente. (Brasil, 2024, p. 78).

Algumas pesquisas já apresentam dados tratando das repercussões da EC 95/2016 nos institutos federais. Santos Filho e Chaves (2020) investigaram a expansão de matrículas e o financiamento dos IFs/CEFETs¹⁴ e no período de 2013 a 2018. Os autores apontam que apesar do aumento constante nos gastos com Pessoal e Encargos Sociais no período, observa-se também uma redução de 6% nos recursos aplicados no custeio (outras despesas correntes) e de aproximadamente 95% nos recursos em investimentos. De acordo com este estudo “a redução dos recursos de custeio e de investimentos nos IFs/CEFETs ocorre em maior grau entre os exercícios financeiros de 2014 e 2015, mas com o advento da EC nº 95/2016 (promulgada em

¹⁴ Nesta pesquisa não foram investigadas todas as instituições que compõem a RFEPCT, pois o foco da pesquisa eram apenas às vinculadas à SETEC, que possuíssem autonomia financeira e tivessem atuação expressiva no ensino superior.

dezembro de 2016), os cortes nos recursos continuam no período posterior a 2015” (Santos Filho; Chaves, 2020, p. 43).

Ao analisarem os recursos dos IFs/CEFETs/UTFPR e Colégio Pedro II, do período 2015 a 2020, Silva, Oliveira e Ferreira (2021, p. 63) identificam que há uma redução de recursos nas despesas discricionárias¹⁵ no período investigado, e que “existe uma relação entre a promulgação da EC 95/2016 e a queda no volume de recursos para manutenção e ampliação do número de vagas de educação profissional”.

A queda no financiamento das instituições da RFEPCT, provocada pela EC 95/2016, também é apontada na investigação de Dutra e Brisolla (2020). Estes autores apontam que esta retração dos recursos tem impactado nas instituições provocando a “retenção da ampliação de vagas, adiamento da criação de novos cursos e da contratação de novos servidores, e o desenvolvimento de projetos de pesquisas foi suspenso” (Dutra; Brisolla 2020, p. 14).

O que vem sendo apontado pelas pesquisas explica aquilo que tem sido vivenciado na RFEPCT: a redução nos recursos que sustentam a Rede sufoca o processo de expansão que foi implantado nas duas últimas décadas. Além disso, tal movimento tem contribuído na redução também das condições de trabalho e formação de servidores e estudantes destas instituições.

Portanto, identifica-se nas produções científicas uma tendência privatizante no financiamento da educação profissional, isto é, uma expansão da educação privada com dinheiro público. Além de disputar o fundo público com a rede privada, a RFEPCT passa a sofrer com a diminuição nos recursos, sobretudo a partir da aprovação da EC 95/2016, conforme apontam os pesquisadores citados. Além disso o financiamento é um elemento que impacta diretamente, dentre outros, no trabalho docente.

Neste sentido, mirando a compreensão do trabalho docente no instituto federal, são apresentados a seguir os dados orçamentários do IFAP, enquanto locus de pesquisa em questão. Nas informações apresentadas na tabela 3 constam os valores destinados ao financiamento do IFAP de 2010 a 2022. Estes foram extraídos do banco de dados da Execução Orçamentária da União, no site da Câmara dos Deputados. Os dados referentes ao ano de 2010 foram incluídos pois eles possibilitam verificar o crescimento do ano de 2011, que é o ano inicial do interstício desta pesquisa.

¹⁵ “As despesas discricionárias são aquelas que não são obrigatórias, como recursos para custeio e investimentos. As obrigatórias são, principalmente, pagamento de pessoal e benefícios previdenciários. Na prática, porém, sem a maior parte das discricionárias, o governo não funcionaria”. (Agência Câmara de Notícias, 2023)

Tabela 3 - Evolução orçamentaria do IFAP, período 2010-2022

<i>ANO</i>	<i>PESSOAL E ENCARGOS SOCIAIS</i>	<i>% em relação ao total</i>	<i>Δ(%)</i>	<i>OUTRAS DESPESAS CORRENTES</i>	<i>% em relação ao total</i>	<i>Δ(%)</i>	<i>INVESTIMENTOS</i>	<i>% em relação ao total</i>	<i>Δ(%)</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Δ(%)</i>
2010	2.389.174,13	8,8		2.033.529,88	7,5		22.751.200,91	83,7		27.173.904,91	
2011	15.516.138,76	40,7	549,4%	5.695.601,76	15,0	180,1%	16.879.620,54	44,3	-25,8%	38.091.361,06	40,2%
2012	23.981.556,34	46,2	54,6%	9.629.629,82	18,6	69,1%	18.273.947,65	35,2	8,3%	51.885.133,82	36,2%
2013	34.086.959,15	39,9	42,1%	16.710.680,18	19,5	73,5%	34.723.097,38	40,6	90,0%	85.520.736,71	64,8%
2014	38.512.050,58	42,7	13,0%	17.901.264,24	19,8	7,1%	33.835.960,72	37,5	-2,6%	90.249.275,53	5,5%
2015	47.935.975,75	67,8	24,5%	17.121.040,86	24,2	-4,4%	5.604.968,05	7,9	-83,4%	70.661.984,66	-21,7%
2016	59.287.840,23	68,0	23,7%	18.233.035,63	20,9	6,5%	9.698.393,32	11,1	73,0%	87.219.269,17	23,4%
2017	83.214.182,58	79,4	40,4%	20.525.038,11	19,6	12,6%	1.046.079,43	1,0	-89,2%	104.785.300,12	20,1%
2018	89.273.998,21	76,5	7,3%	25.600.448,56	22,0	24,7%	1.753.766,04	1,5	67,7%	116.628.212,81	11,3%
2019	97.907.069,51	79,6	9,7%	25.057.118,00	20,4	-2,1%	34.817,65	0,0	-98,0%	122.999.005,16	5,5%
2020	93.650.908,85	85,2	-4,3%	16.310.945,88	14,8	-34,9%	1.209,38	0,0	-96,5%	109.963.064,12	-10,6%
2021	90.338.306,29	86,7	-3,5%	12.222.629,31	11,7	-25,1%	1.682.848,02	1,6	139049,7%	104.243.783,63	-5,2%
2022	88.337.731,42	83,3	-2,2%	17.194.816,67	16,2	40,7%	519.380,86	0,5	-69,1%	106.051.928,96	1,7%
<i>Δ(%)</i>	3597,4%			745,6%			-97,7%			290,3%	

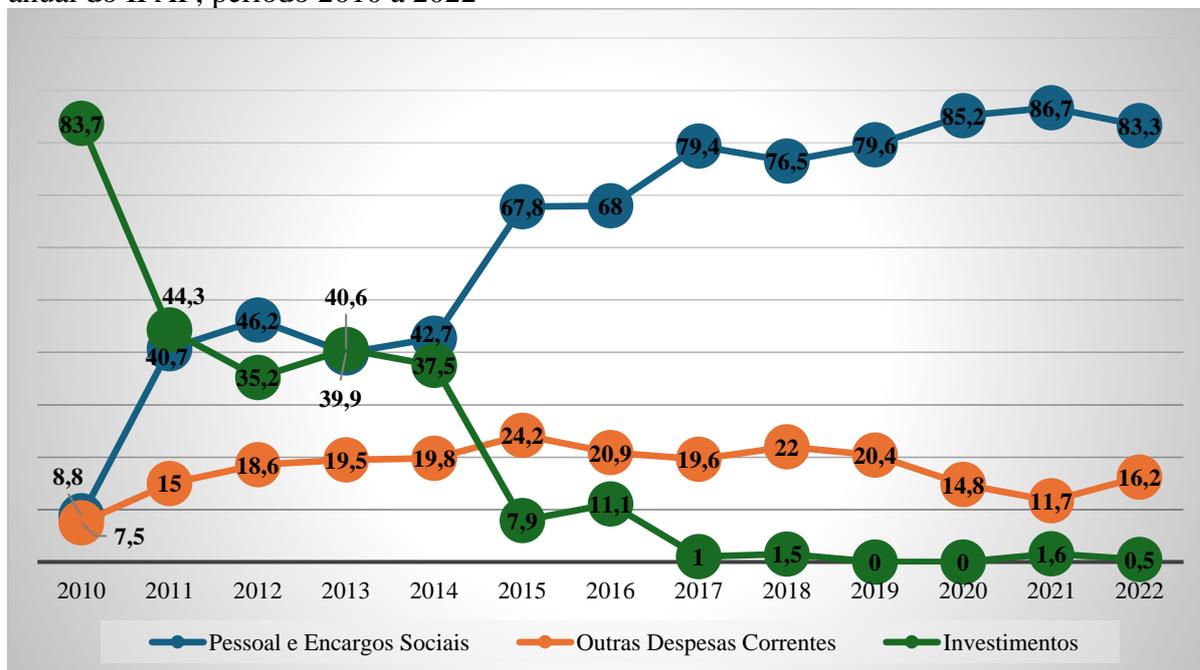
Fonte: Execução orçamentária do Governo Federal (Câmara dos Deputados), 2010 a 2022. Observação: Valores em R\$, milhões, a preços de janeiro de 2023 (média do IPCA).

Para tratar com maior profundidade os dados apresentados na Tabela 3, primeiramente são analisados os valores totais anuais e sua distribuição entre os blocos de despesas e em seguida são analisadas as especificidades de cada bloco.

Sobre o orçamento total dos anos investigados, observa-se que há períodos de maior crescimento nos recursos em relação ao ano anterior, demarcado nos anos de 2011 a 2013. Os dois anos seguintes são marcados, respectivamente, com baixo crescimento e queda. Nos anos de 2016 a 2018 podemos caracterizar como médio crescimento ao comparar com o período de crescimento anterior. O ano de 2019, apesar de apresentar o maior valor orçamentário na série histórica, pode ser considerado como um ano de baixo crescimento quando comparado ao ano anterior. Nos anos de 2020 e 2021 a instituição volta a ter uma queda no seu orçamento, seguido de um baixo crescimento em 2022.

De modo geral, sobre o total dos recursos é possível identificar ciclos com maior (2011 a 2013) e médio (2016 a 2018) crescimentos intercalados por períodos de baixo crescimento (2014, 2019 e 2022) e queda (2015, 2020, 2021) no orçamento total anual.

Gráfico 4 – Percentual de gastos, por bloco de despesa, em relação ao valor total orçamentário anual do IFAP, período 2010 a 2022



Fonte: Elaborado pelo autor com base na execução orçamentária do Governo Federal (Câmara dos Deputados), 2010 a 2022.

O gráfico 4 mostra como foi dividido o orçamento do IFAP no período de 2010 a 2022. Os dados apontam que ao longo do período investigado enquanto o percentual do bloco de Outras Despesas Correntes oscilou, apresentando o seu maior percentual em 2015 (24,2%) e o

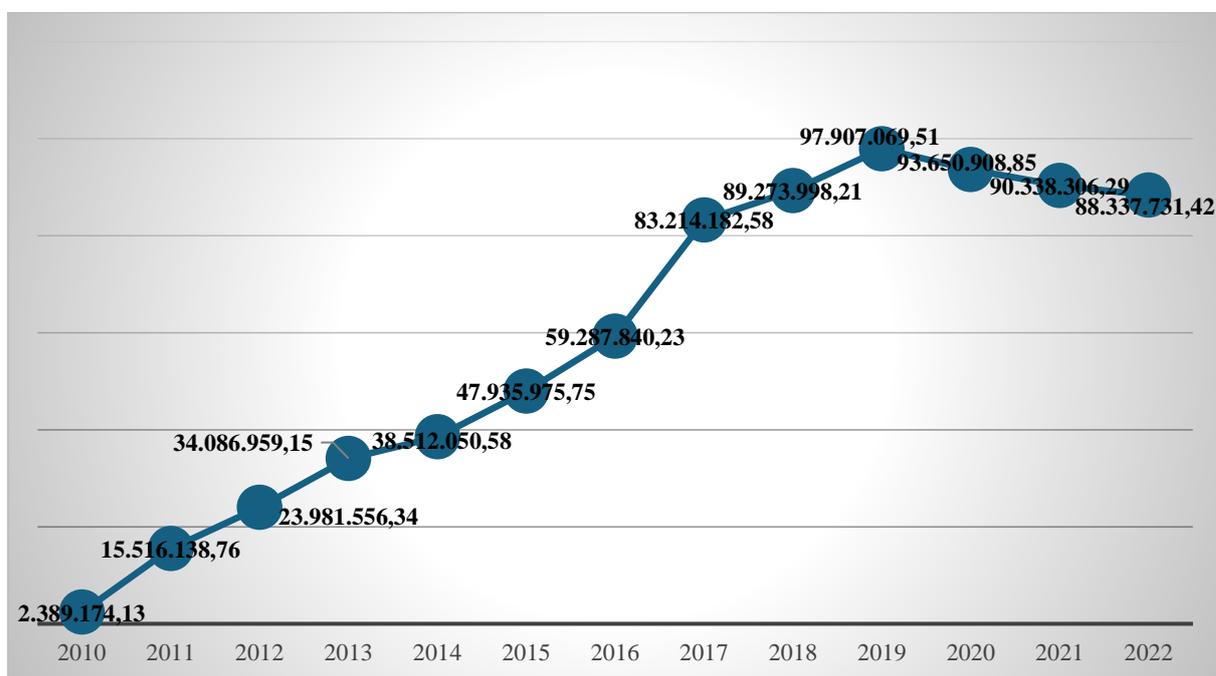
menor em 2021 (11,7%). Os blocos de gastos com Pessoal e Encargos Sociais e Investimentos apresentam um período de equivalência (2011 a 2014), mas predomina sobre estes um movimento de inversos proporcionais nos anos seguintes.

Ao olhar para os dados da tabela 3 veremos que esse movimento de inversão se inicia muito mais pela queda de investimento em 83% no ano de 2015, e que apesar de uma retomada no ano seguinte, nos demais seguirá em baixa.

Cabe destacar que em 2015 há um crescimento de 24,5%, em relação ao ano anterior, no gasto com Pessoal e Encargos Sociais. Esse aumento representa, dentre outras, a expressiva contratação docente em regime temporário, como é apresentado na seção seguinte.

Conforme indicado na Tabela 3 e Gráfico 4, o GND “Pessoal e Encargos Sociais” representa o maior volume de recursos orçamentários do IFAP no período investigado (2011-2022). No Gráfico 5 são apresentados os valores executados neste GND de 2010 a 2022.

Gráfico 5 – Evolução dos recursos do IFAP aplicados com Pessoal e Encargos Sociais, período 2010 a 2022



Fonte: Execução orçamentária do Governo Federal (Câmara dos Deputados), 2010 a 2022. Observação: Valores em R\$, milhões, a preços de janeiro de 2023 (média do IPCA).

Os dados apresentados no gráfico 5 mostram uma ascendência nos gastos com pessoal e encargos sociais no IFAP de 2010 a 2019. Nesse período há um destaque para os anos de

2011, 2012, 2013 e 2017 que representam os maiores percentuais de aumentos, conforme exposto na Tabela 3. Por outro lado, observamos uma queda continua neste bloco de despesas no período de 2020 a 2022.

A crescente nos gastos com esta GND pode ser explicada pelo processo de expansão nas matrículas do IFAP que demanda a contratação de servidores. No entanto identifica-se na tabela 3 que, a partir de 2018, ocorreram dois movimentos nesta GND: ou é registrada uma redução anual nesta despesa, o percentual de aumento desta é rebaixado a um patamar que não ultrapassa dois dígitos, diferente do que ocorria antes. Esse movimento de rebaixamento é observado no conjunto do orçamento da instituição.

Esse rebaixamento observado desde 2018 é resultante da EC 95/2016 que impõe que as despesas primárias – dentre elas o gasto com pessoal e educação – até o ano de 2036 corresponderão ao mesmo valor executado no ano de 2017, sendo anualmente reajustado apenas pela inflação do ano anterior, tendo como referência o IPCA.

Destacamos que no ano de 2018 a instituição ainda apresentava um movimento de expansão no número de matrículas, enquanto a despesa com pessoal e encargos sociais apresentava uma tendência de redução no percentual de crescimento, assim como de queda. Assim podemos concluir que se há uma ampliação de estudantes sem a devida ampliação de servidores, isso acarreta retrocessos que implicam diretamente na diminuição da qualidade da educação ofertada pela instituição.

Para os trabalhadores, conforme indicado por Henning e Brittes (2021, p. 389), a precarização e sobrecarga de trabalho é uma das consequências da retração dos recursos educacionais provocada pela EC nº 95/2016 na medida em que ela “restringe a contratação de pessoal e limita as possibilidades de melhoria ou manutenção das condições de carreira de quem já é servidor público”.

Na seção seguinte é abordado de maneira mais detalhada o quadro docente do IFAP. A partir desse quadro é possível identificar o alto índice da RAP em unidades desta instituição, o que implica em sobrecarga de trabalho por falta de contratação docente adequada à demanda. Nesta discussão são abordadas também as mudanças no regramento do trabalho docente, aprovadas pelo Conselho Superior (CONSUP), que implicam em aumento da carga horária de regência e retirada de direitos.

É importante destacar que as mudanças que ocorrem nas resoluções internas da instituição não são uma especificidade desta, mas é uma reprodução das diretrizes dos organismos internacionais que têm sido materializadas nas políticas nacionais. Como afirma Antunes (2020, p. 80) “os capitais globais estão exigindo o desmonte da legislação social

protetora do trabalho”. Na busca de atender as demandas do capital o Estado tem imposto às instituições públicas fazer mais com menos, este é o receituário da Nova Gestão Pública (NGP).

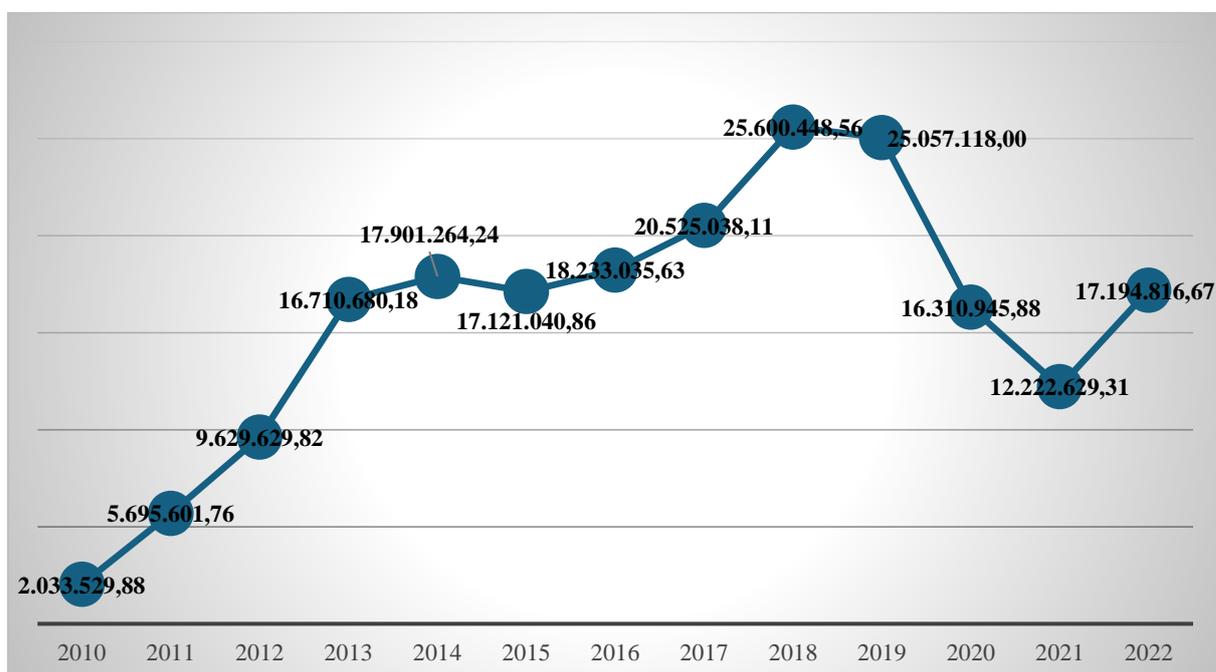
Contraopondo-se a este cenário, o sindicato dos servidores dos institutos e universidades federais iniciaram uma greve em 2024. A categoria que amargou os quatro anos do governo Bolsonaro sem reajuste e havia conquistado um reajuste pontual em 2023, reivindicou entre outras coisas uma recomposição salarial de 22,71% aos docentes e 34,32% aos técnicos. Os valores requeridos não tratam de aumento salarial real, representam apenas as perdas salariais decorrentes do período em que os salários estiveram congelados e corroídos pela inflação. Após 86 dias de greve com a péssima condução do diálogo feita pelo governo, a categoria conquistou, dentre outras, nenhum reajuste em 2024, 9% para 2025 e 3,5% para 2026.

Estas reivindicações abrangiam apenas uma fração dos trabalhadores das instituições federais, pois boa parte daqueles que atuam nestas são terceirizados. Dessa forma não estão incluídos no bloco de despesas “Pessoal e Encargos Sociais”, mas sim no bloco de “Outras Despesas Correntes”. No IFAP estes trabalhadores ocupam funções de segurança, limpeza, transporte, recepção e reprografia.

Além do pagamento das empresas contratantes dos trabalhadores terceirizados, conforme mencionado, o montante aplicado em Outras Despesas Correntes também abrange a aquisição de material de consumo, água, energia, pagamento de diárias, Assistência ao Servidor (auxílio transporte, auxílio alimentação, auxílio pré-escolar, assistência médica e odontológica) e Assistência ao Estudante. Portanto, “trata-se de recursos indispensáveis para o funcionamento das instituições, visto que são responsáveis pelo financiamento das ações e materiais para as atividades de ensino, pesquisa e extensão (Guimarães; Silva, 2023, p. 10).

O gráfico a seguir apresenta os valores executados com este bloco de despesa nos anos de 2010 a 2022. No gráfico é possível identificar as oscilações dos valores aplicados no período investigado.

Gráfico 6 - Evolução dos recursos do IFAP aplicados com Outras Despesas Correntes, período 2010 a 2022



Fonte: Execução orçamentária do Governo Federal (Câmara dos Deputados), 2010 a 2022. Observação: Valores em R\$, milhões, a preços de janeiro de 2023 (média do IPCA).

Os valores apresentados no gráfico 6 revelam que os gastos do IFAP com o bloco de Outras Despesas Correntes apresentam períodos de crescimento e de quedas. Os dados mostram uma ascendência de 2010 a 2014, seguida de uma pequena queda em 2015. O crescimento é retomado e contínuo de 2016 a 2018. O período de 2019 a 2021 representa anos de quedas contínuas nos valores que voltam a crescer em 2022, mas não se aproximam do patamar anterior a estas sucessivas quedas.

É válido destacar que os anos de 2011 e 2012 representam o maior aumento percentual em relação ao ano anterior, conforme é possível ver na tabela 3. Os anos de 2018 e 2019 representam os anos com maiores valores gastos na série histórica investigada, ainda que 2019 represente um ano de queda em relação ao ano anterior.

O crescimento nos recursos aplicados com Outras Despesas Correntes de 2010 a 2014 no IFAP corroboram com o crescimento dos recursos deste bloco de despesa aplicados no conjunto das Instituições Federais de EPCT, conforme investigado por Pereira (2018). Passado esse período de crescimento, em 2015, a instituição apresenta a primeira queda nos recursos referentes a esse bloco de despesa. Este movimento também é identificado por Pereira (2018) em sua pesquisa no conjunto das Instituições Federais de EPCT e por Santos Filho e Chaves (2020).

Sobre a queda destes recursos no ano de 2015, Pereira (2018, p. 169) aponta que isto ocorreu devido “tratar-se de um ano em que o país já sofria os efeitos de uma forte crise econômica que impactou negativamente os investimentos em educação”. O ano de 2015 marcou o início do segundo mandato de Dilma Rousseff que em campanha afirmou que “não faria ‘ajuste fiscal’ que os setores dominantes exigiam”, mas após sua vitória eleitoral “escolheu a dedo um ministro da fazenda no alto escalão financeiro e iniciou um ‘ajuste fiscal’” (Antunes, 2020, p. 238). De acordo com Teles (2015), naquele ano o governo anunciou o maior corte no orçamento da história, totalizando R\$ 69,9 bilhões, sendo R\$ 9,5 bilhões só na educação.

Dessa forma identificamos que o aprofundamento de austeridade que viria a se produzir com a EC 95 foi ensaiado já no Governo Dilma na tentativa de manter o apoio de frações da classe dominante. A história nos conta que as inúmeras tentativas da presidenta, que significavam ataques à classe trabalhadora, não foram suficientes para impedir seu *impeachment*.

Em que pese o período de 2016 a 2018 apresentarem um crescimento contínuo neste bloco de despesas, os Relatórios de Gestão deste período destacam os impactos dos bloqueios, contingenciamentos e cortes orçamentários no período.

A atual conjuntura da economia brasileira, que aponta um quadro de contingenciamento do orçamento público da União, acarreta um efeito em cadeia para as instituições públicas. Assim, a escassez de recursos, ocasionada em virtude dos cortes no orçamento direcionado para Instituto Federal do Amapá, mais especificamente Campus Porto Grande e o Centro de Referência em EAD, foi um dos fatores que impactou o cumprimento de ações estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional para o exercício 2017. (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2017, 2018, p. 145).

Entre os impactos descritos neste relatório destacam-se: a limitação de auxílios da assistência estudantil, redução do número de participantes nos Jogos dos Institutos Federais (JIFs), a não aquisição de fontes alternativas de geração de energia para o *campus* Porto Grande que sofria com as frequentes interrupções de energia elétrica. Inclusive, neste documento é citada evasão de alunos decorrente da “instabilidade na energia elétrica do *campus*” de Laranjal do Jari. Ou seja, a falta de recurso necessário para garantia de condições mínimas de funcionamento da unidade impacta diretamente na permanência de alunos e por consequência no orçamento do ano seguinte, visto que os índices de evasão influenciam negativamente na matriz orçamentária da instituição.

Em 2019 houve uma continuação nas ações de contingenciamento por parte do Governo Bolsonaro. Conforme o Relatório de Gestão (IFAP, 2020) houve “um contingenciamento de

30% do recurso destinado para custeio, o que trouxe um pânico para todos os setores e que afetou diretamente o planejamento para as ações do ano. Alguns eventos de capacitação foram cancelados ou repensados”. No documento também é citado que a oferta de bolsas de extensão foi reduzida drasticamente devido a ação do governo federal.

No anos de 2020 e 2021 ocorrem quedas de, respectivamente, 34,9% e 25,1% nos recursos deste bloco de despesa no IFAP. Os anos correspondem ao período em que o mundo sofria com a pandemia da Covid-19. Diante dos desafios provocados pela pandemia, sobretudo em uma instituição educacional localizada na Amazônia, ao invés de serem mantidos ou mesmo ampliados os recursos para o enfrentamento educacional, o que ocorreu foi “a constante redução do orçamento anual, fenômeno que ocorre desde o exercício financeiro de 2016 e permanecendo no exercício 2021” (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2021, 2022, p. 82).

Nos relatórios dos referidos anos é citado que os constantes contingenciamentos orçamentários impactam diretamente na oferta de bolsas aos alunos e auxílios aos pesquisadores. Ou seja, a redução nos recursos enfraquece a realização dos projeto de pesquisa, extensão e inovação na instituição, fragilizando e até mesmo provocando uma quebra na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. O que corrobora com a ideia de instituição flexível, sob essa perspectiva a instituição faz pesquisa e extensão quando for possível.

Ao não oferecer condições para existência deste tripé, precariza-se a formação dos estudantes e o trabalho do professor. Isto ceifa a possibilidade da práxis e em muitos casos o professor é impelido a arcar com os custos para possibilitar a vivência e os experimentos aos seus alunos. Esta indissociabilidade urge da “necessidade de superar o trabalho educativo enquanto contemplação, absorção passiva de sistemas explicativos complexos desvinculados do movimento da realidade histórico-social, apontando a práxis como fundamento dos projetos pedagógicos (Kuenzer, 2016, p. 28).

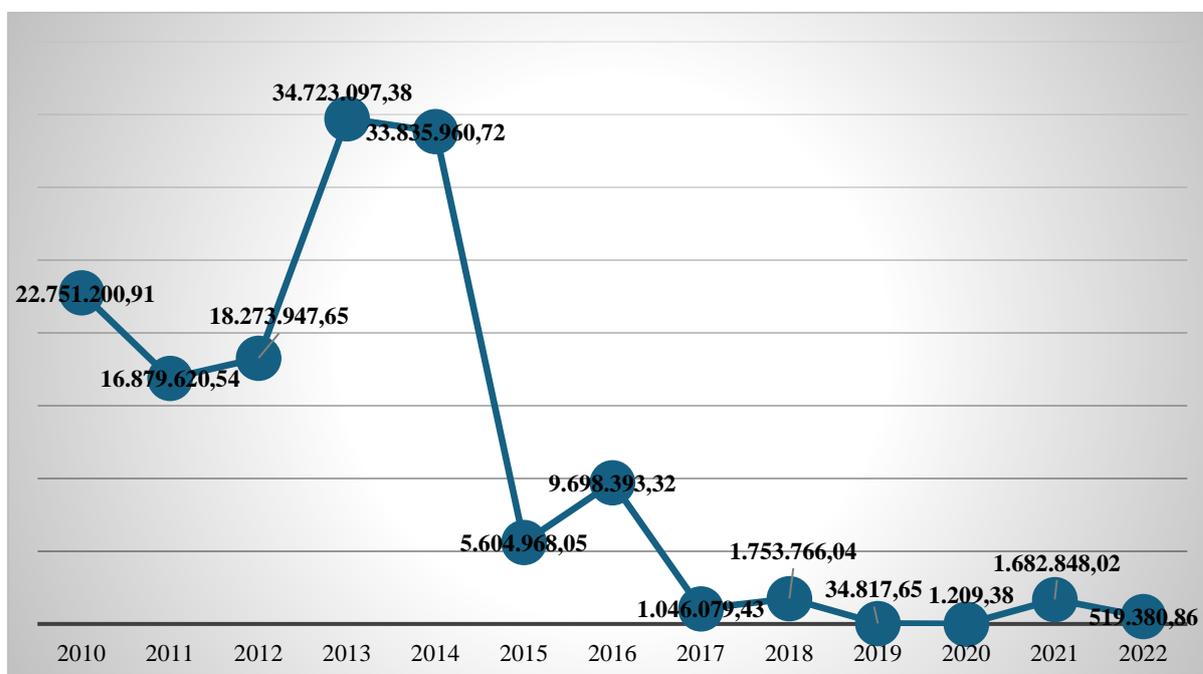
A dificuldade em manter esse tripé é uma constante diante do orçamento da instituição. Em 2022, mesmo com um aumento de 40,7% nos recursos deste bloco de despesa, em relação ao ano anterior, houve uma “atenção especial aos recursos de custeio, garantindo assim o funcionamento pleno de todas as unidades do Instituto Federal do Amapá” (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2022, 2023, p. 82). Apesar da garantia de funcionamento, na instituição

as atividades de extensão, pesquisa, pós-graduação e inovação também sofreram impactos nos constantes contingenciamentos e bloqueios orçamentários, provocando a suspensão em diversas áreas, com reflexo sobre a obtenção de resultados e produtos. Ademais, pela mesma razão, alguns projetos e programas foram reprogramados para serem realizados em 2023. (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2022, 2023, p. 65).

Os dados analisados deste bloco de despesa mostram que estes recursos foram crescentes entre o período de 2010 a 2014, mas a partir de 2015 são afetados negativamente pelas políticas de ajuste fiscal dos governos, principalmente após a promulgação da EC 95/2016 quando são aprofundados os cortes, bloqueios e contingenciamentos. Ao produzir reiteradas limitações no orçamento das instituições da Rede Federal as atividades de ensino-pesquisa-extensão foram afetadas diretamente com a falta de material de consumo para laboratórios, falta de financiamento de projetos, redução de bolsas estudantis, limitações no transporte, dentre outros. Esse cenário contribui para a precarização nas condições de estudo e trabalho na instituição.

Se de um lado os recursos destinados, principalmente, a aquisição bens não permanentes sofreram redução, por outro identificamos que esse quadro de reduções no orçamento do IFAP é pior ao analisar os recursos destinados ao bloco de despesas “Investimentos” que abrangem a aquisição de bens permanentes: equipamentos, construção predial, material permanente para laboratórios, dentre outros. O gráfico 7, a seguir, apresenta os valores aplicados neste bloco no período de 2010 a 2022. Ao visualizar o conjunto dos dados é visível a queda significativa destes recursos.

Gráfico 7 – Evolução dos recursos do IFAP aplicados em Investimentos, período 2010 a 2022



Fonte: Execução orçamentária do Governo Federal (Câmara dos Deputados), 2010 a 2022. Observação: Valores em R\$, milhões, a preços de janeiro de 2023 (média do IPCA).

Os dados apresentados no gráfico 7 expõem que, de 2010 a 2012, houve aplicação considerável de investimentos que se ampliaram em 2013 e 2014. No ano de 2015 ocorreu uma queda de 83,4% no total desses investimentos, em comparação ao ano anterior. Apesar do ano de 2016 ter tido um crescimento e alcançado mais de 9,6 milhões em investimento, no ano seguinte há uma queda de 89,2% neste bloco que inicia uma tendência de baixo investimento que perdurou até último ano do período analisado.

Conforme nos revela Macedo (2014) que no segundo semestre de 2010 o IFAP iniciou suas atividades de ensino em espaços cedidos em outras instituições públicas, pois as obras não haviam sido concluídas. Somente em fevereiro e março de 2012, respectivamente, os *campi* Macapá e Laranjal do Jari iniciaram suas atividades nas suas próprias instalações. Os docentes entrevistados por Macedo (2014) revelam a falta de condições de trabalho durante os dois anos em instalações provisórias, o que impulsionou os servidores ocuparem os prédios mesmo sem a conclusão das obras.

Em 2013 e 2014 observamos o crescimento dos valores de investimento. Isso decorre da “implantação dessas três novas unidades: dois *campi* (Santana e Porto Grande) e um *campus* avançado (Oiapoque). Durante o ano de 2014, todas essas unidades estarão em fase de construção, ambas iniciadas no 2º semestre de 2013” (Macedo, 2014, p. 68). Ressalta-se que 2014 terminava a terceira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

No ano de 2015, com os três *campi* ainda em construção, os recursos de investimentos da instituição têm a maior queda nos valores aplicados neste bloco de despesa no período investigado. No Relatório de Gestão anual é citado que, no *Campus* Santana que havia iniciado suas atividades em julho de 2014, a falta de estrutura provocou um “freio no avanço da oferta de cursos em razão da estrutura do prédio provisório” (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2015, 2016, p. 87).

O ano de 2016 apresentou um aumento no valor gasto neste bloco de despesa. No relatório é citado que neste ano “houve uma grande execução na aquisição de material permanente de tanto de TI quanto de mobiliário. Porém observa-se um quadro não muito bom para o exercício de 2017”. Além disso, o documento menciona inúmeras solicitações de aquisições de material permanente que as unidades necessitavam. Mas conforme ressaltado, a previsão para o ano seguinte não era boa.

Essa previsão decorria do cenário austero de discussão e aprovação da EC 95. Conforme os dados mostram, em 2017, ampliou-se a queda nos recursos destinados a investimentos na instituição. A partir deste ano os recursos deste bloco de despesa são rebaixados a um patamar bem abaixo dos anos anteriores, chegando a pouco mais de mil reais no ano de 2020. Ainda que

a instituição tenha concluído suas instalações mínimas para funcionamento, é perceptível a falta de espaços e materiais permanentes que deem condições para o desenvolvimento de atividades básicas de ensino-pesquisa-extensão.

Essa queda nos investimentos é vista nos dados da Rede Federal. Na sua investigação sobre o financiamento instituições federais de EPCT, Pereira (2018) identifica um crescimento expressivo de investimentos no período de 2005 a 2013, em acordo com o processo de expansão física da Rede Federal. Mas o autor também sinaliza que a partir de 2014 inicia um recuo seguido por desabamento dos valores aplicados neste bloco de despesa na Rede. Assim ele conclui que “as despesas de investimentos não apresentam um ritmo sustentado e estável de crescimento ao longo de todo o processo de expansão, que ainda no ano de 2019 se encontra em andamento” (PEREIRA, 2018, p. 215).

Ao analisarem os recursos destinados a investimentos nos IFs/CEFETs de 2013 a 2018, Santos Filho e Chaves (2021) também mostram a brusca queda nestes recursos. Para os autores isso produz um conjunto de desafios para as instituições que têm de lidar com a falta de financiamento público. Ao mesmo tempo isto se converte em precarização do ensino e das condições de trabalho aos docentes e técnicos.

Os dados de matrículas expõem um processo de expansão do IFAP ao longo do período investigado. No entanto, tal processo sofre com a falta de investimento adequado que também afeta as matrículas, conforme é apresentado nos relatórios de gestão. Um trecho do Relatório de Gestão de 2022 cita a falta de infraestrutura impactando na oferta de vagas decorrente da fragilidade orçamentária.

Para o ano de 2022 houve a redução na oferta de alguns cursos nas unidades devido ao déficit de docentes que não foi possível suprir via concurso em virtude do defeso eleitoral, bem como a necessidade da construção de novas infraestruturas de sala de aula, que não ocorreu devido a contingenciamento e cortes no orçamento da instituição. (IFAP, Relatório de Gestão do exercício de 2022, 2023, p. 47).

O excerto aponta a falta de professores e o reflexo disso, dentre outras coisas, na oferta de vagas em cursos na instituição. A justificativa para tal déficit é o defeso eleitoral, mas este compreende apenas os três meses que antecedem a eleição até a posse dos eleitos, conforme consta na Lei nº 9.504/1997 (Brasil, 1997b). Por que isto não foi planejado para o restante dos meses nos quais eram permitidas as nomeações?

A falta de infraestrutura de sala de aula também é apontada como um dos problemas que impediu a oferta de novas vagas na instituição. O relatório é enfático ao afirmar que isto

foi provocado pelos cortes e contingenciamento no seu orçamento. Portanto isto revela que diante da falta de recursos de investimento a instituição tende a diminuir sua oferta de vagas e ao diminuir sua oferta de vagas isto incidirá sobre o seu orçamento no ano seguinte.

No ano de 2022, ao iniciar as atividades presenciais, vivenciei esta falta de infraestrutura no *Campus* de Laranjal do Jari. Na ocasião ministrei aula para uma turma no local utilizado como auditório. O espaço nem chegava a ser o auditório oficial. Naquele mesmo momento também ministrei aula para uma turma que era a junção de duas turmas. Diante das dificuldades enfrentadas pelo espaço não adequado para aquela quantidade de pessoas (média de 60 alunos), questionei a gestão e a resposta foi que esta foi a estratégia encontrada para a falta de sala de aula.

Com este cenário fica evidente o quanto a falta de investimento impacta desde a oferta de vagas, bem como nas condições de estudo e trabalho no dia a dia da instituição. Os desafios colocados por este cenário recaem sobre os alunos, professores e técnicos que têm de se desdobrar, improvisar e até arcar com custos para realizar atividades básicas do processo de ensino, pesquisa e extensão. Desta situação emerge a necessidade questionar e pautar a revogação de políticas, tal como a EC 95, que produzem esse desfinanciamento da educação pública.

As políticas públicas, sobretudo aquelas relacionadas ao financiamento dos serviços públicos, ao serem predominadas pelas diretrizes do neoliberalismo, do enxuto e flexível têm provocado o desmantelamento do pouco que havia sido conquistado pela luta dos trabalhadores. Na disputa pelo fundo público a educação pública tem sido desmantelada e arrastada permanentemente para a privatização, tornando-se mais um mercado lucrativo e espaço de produção da manutenção da hegemonia burguesa.

As especificidades educacionais, infraestruturais, sociais, culturais e econômicas do território amazônico deveriam ser consideradas no planejamento e execução do financiamento das instituições da RFEPC. Ao não considerar isto a política de financiamento o Estado contribui para a manutenção das desigualdades produzidas e impostas a este território. A evasão escolar e a rotatividade de professores são reflexos dessa desconsideração, da manutenção de condições mínimas de trabalho e estudo.

No discurso dos tecnocratas “especialistas em educação” o grande problema da educação está na gestão e não necessariamente na falta de recursos, para eles “dinheiro tem, o que falta é uma boa gestão”. O fracasso escolar presente na educação brasileira, ao contrário do discurso cínico que culpabiliza estudantes e trabalhadores da educação, é uma construção do Estado dominado pela burguesia ao negligenciar conscientemente as necessidades

educacionais. A história da escola no Brasil permite identificar esses momentos de “democratização” do acesso à formação. No entanto esses processos desarticulados com o devido financiamento denotam que a educação a ser acessada não precisa ter as condições que assegurem a qualidade necessária para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

2.3 O QUADRO DOCENTE DO IFAP: ENXUTO E FLEXÍVEL

“O direito à educação, considerado universal, tem se apresentado no neoliberalismo através de um duplo movimento, de um lado, de expansão quantitativa de vagas e, por outro lado, a precarização das condições de trabalho escolar” (Miranda, 2011, p. 316).

O fragmento da pesquisa de Miranda (2011) que inicia esta seção evidencia as contradições presentes na educação brasileira sob a égide neoliberal. Se a educação é alçada a um direito universal no qual todos devem ter acesso, isto se deve às lutas da classe trabalhadora. No entanto, a classe burguesa também se apropria do discurso de educação para todos, pois ela necessita incorporar o desenvolvimento científico e tecnológico no processo produtivo para valorização do capital, e também para fazer a manutenção da sua hegemonia. Além disso, a educação submetida à condição de mercadoria também se tornou um mercado lucrativo ao capital.

Portanto a assimilação das demandas da classe trabalhadora no Estado neoliberal se dá pela subversão aos interesses da burguesia. Nessa perspectiva, a educação para todos que se tem é expressa, dentre outras, pela ampliação permanente da privatização e precarização do trabalho escolar. Em meio a este cenário é fundamental analisarmos como se apresenta o quadro docente do IFAP diante da aplicação da agenda neoliberal de flexibilização que dentre outros retrocessos conduz o enxugamento do quadro de pessoal do serviço público.

Neste sentido, esta seção traz uma análise sobre a evolução do quadro docente da instituição no período 2011 a 2022, evidenciando o quantitativo geral, tipo de vínculo, de nível atuação e formação dos professores efetivos. Na análise destes dados é considerado o processo de expansão ocorrido na instituição, assim como o seu financiamento. Aos relacioná-los é possível compreender mais elementos que estruturam o trabalho docente no IFAP.

Os dados analisados são oriundos dos Censos da Educação Básica e Superior produzidos pelo INEP. Sobre estes, destaca-se que não foram possíveis alguns dados referentes aos anos de 2021 e 2022 devido às mudanças promovidas pelo Governo Bolsonaro na divulgação dos

dados. Além desta base de dados, utilizamos também das informações contidas na Plataforma Nilo Peçanha e documentos oficiais do IFAP.

Para análise e compreensão dos dados é fundamental perceber que o quadro docente dos institutos federais é desenhado a partir das diretrizes neoliberais que são introduzidas no setor público diretamente pela aplicação da Nova Gestão Pública (NGP). Esta é “uma teoria de Administração Pública que adota um enfoque empresarial para a gestão, dando ênfase à redução de custos, à eficácia e à eficiência dos aparelhos de Estado e propondo a clientelização dos cidadãos” (Dasso Junior, 2014, p. 15).

Esse modelo de gestão originou-se das experiências neoliberais desenvolvidas nos governos de Margareth Thatcher (1979 – 1990), na Inglaterra, e Ronald Reagan (1981 - 1989), nos Estados Unidos, respectivamente. Apesar deste modelo representar muito mais um projeto ultraliberal, ele também é aplicado já na década de 1980 por partidos trabalhistas que reivindicam a defesa da classe trabalhadora, como foi o caso australiano (Paula, 2005). Isso indica que a NGP é disseminada mundialmente nas décadas de 1980 e 1990 como um novo modelo de administração pública (Nogueira, 2005).

Entre os valores e práticas do mercado que são implementados na administração pública, destacam-se a eficiência, qualidade e competitividade. Estes são os princípios que baseiam este modelo de gestão e fundamentam as práticas de controle, responsabilização, produtivismo, entre outros. No entanto, podemos defender que eficiência e qualidade são importantes no serviço público, mas a eficiência de mercado consiste “em mais resultados com menos recursos” (Lima, 2018, p. 130). Assim como para a racionalidade do mercado “a qualidade está diretamente relacionada à redução de custos, ao aumento da produção, à diminuição da mão-de-obra, ou seja, relaciona-se com o aumento da produtividade e, portanto, ao lucro do empresário” (Silva Junior, 1995, p. 214).

Nesse sentido, a perspectiva produtiva do mercado, com enxugamento de recursos, ao ser reproduzida na administração pública impacta diretamente na vida da sociedade em suas necessidades, e incide profundamente nas condições de trabalho dos servidores públicos. Por ser destrutiva a lógica do lucro aplicada no setor público, para a sua intercessão foi preciso criar um discurso que exprimisse os problemas no setor público, mas sem apontar suas verdadeiras origens. Dessa forma, a defesa para a aderência dos valores e práticas do mercado no setor público baseava-se na crítica à burocracia e ineficiência estatal (Lima, 2018). Por conseguinte,

[...] para a teoria neoliberal, o Estado é o culpado pela crise, tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, pois tinha que atender às

demandas da população por políticas sociais, o que provocou déficit fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. Para superar o problema, propõe-se o Estado mínimo, tanto na execução quanto na coordenação da vida em sociedade, e quem passa a ser parâmetro de eficiência e qualidade é o mercado. (Peroni, 2012, p. 21).

A incorporação dos valores e práticas do mercado no setor público decorre da culpabilização do Estado pela crise que é do capital. Neste engodo o Estado é elevado à condição de enfermo, e o remédio para a cura seria “reinventar o governo da coisa pública através da introdução de lógicas de mercado” (Lima, 2018, p. 130). É a partir desta ideia que as políticas públicas passam a ser planejadas e executadas sob o viés privado, ignorando as diferenças de natureza do setor público e privado.

Nesse debate ressalta-se que “enquanto a lógica do público deve ser inspirada pela solidariedade, dos interesses coletivos, do cidadão, a lógica privada é determinada pela lógica mercantil do consumo, dos interesses individuais, do cliente, sendo, portanto, duas lógicas antagônicas” (Marques, 2020, p. 4-5).

Ao adotar a lógica do mercado, a dimensão econômica é sobreposta à dimensão humana na administração pública. Por isso tem se naturalizado cada vez mais os cortes, congelamentos e contingenciamentos dos investimentos públicos nas políticas sociais. O discurso dos “técnicos” no comando do Estado, afinados às orientações da NPG, reafirmam a necessidade dos cortes como algo imposto pela natureza. Alinhado a esse discurso também escutamos que há um grande investimento nas políticas sociais, o que falta é apenas um “choque de gestão”, uma “gestão de qualidade”.

Em resumo, Dasso Junior (2014, p. 15-16) considera que há:

[...] cinco conceitos fundamentais que conformam a “Nova Gestão Pública”:
a) a “lógica do privado” deve ser a referência a ser seguida; b) o mercado é quem deve formular políticas públicas; c) os serviços públicos devem abandonar as fórmulas burocráticas para assumir a modalidade da concorrência empresarial; d) o cidadão deve converter-se em cliente; e) a gestão deve ser apartada da política.

O autor discorre em seu texto a caracterização de cada um destes pontos. Destacamos que sobre o conjunto destas ideias pairam as contradições daquilo que é público e o que é privado. Há uma tentativa de igualar, por exemplo, a figura do cidadão e do cliente. Se pensarmos a partir da racionalidade do mercado, qual o lugar do cliente sem capacidade financeira alguma, como é o caso de milhares de desempregados que compõem o exército de reserva?

Os questionamentos são necessários, pois a todo momento somos confrontados com a reprodução da lógica do mercado. Muitas vezes sem perceber, podemos reproduzir em nossas relações os valores e princípios deste. Gaulejac (2007, p. 148) explica que o modelo de gestão gerencialista “induz relações sociais regidas por um princípio de competição generalizada, segundo a qual cada indivíduo deve batalhar para ter uma existência social”. Isso deixa evidente que a lógica mercantil é disseminada pela NGP na formulação das políticas públicas e também nas relações sociais, na formação dos sujeitos.

No Brasil, essa adoção dos valores e práticas da iniciativa privada no setor público inicia na década de 1990, por meio da Reforma do Estado promovida pelo ministro Bresser-Pereira, no Governo de FHC. A incorporação das práticas do mercado na administração pública foi justificada por seus defensores pela carência de modernização e eficiência do Estado. No entanto, Oliveira (2015) destaca que esta reforma era parte do processo de reestruturação do Estado para se alinhar às novas necessidades do capital, que implicava na diminuição da sua intervenção nas políticas sociais, conforme indica a agenda neoliberal.

Para nossa discussão sobre o quadro docente do IFAP, cabe destacar que “uma das consequências da adoção dessa agenda foi a ausência de políticas de recursos humanos na administração pública, ou melhor, a implantação de uma política de desvalorização dos servidores públicos e de enxugamento de quadros” (Gonçalves, 2014, p. 113). O plano de enxugamento foi significativo que produziu uma redução de 35% no quadro de servidores ativos ao comparar o ano de 1989 com o ano de 2001, saindo de 712.740 para 460.470 (Pacheco, 2002).

Com a chegada de Luís Inácio ao governo federal na sucessão de FHC, como já mencionado, o alinhamento à agenda neoliberal foi continuado. Ainda que nos dois primeiros mandatos do petista tenha tido um crescimento no total de servidores ativos, mas em 2010 estes correspondiam a um quantitativo menor que no início da década de 1990 (Cardoso Junior; Nogueira, 2011).

A aplicação das diretrizes gerenciais no setor público tende a produzir o enxugamento do quadro de servidores públicos. Na especificidade da educação profissional podemos destacar que na própria lei que criou os Institutos foi enfatizada que a sua atuação deveria se dá “otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (Brasil, 2008). Diante disso são produzidas políticas orientadas por essa “otimização” a exemplo da Relação Aluno/Professor (RAP) na RFEPCT que era de 14 estudantes para 1 professor, e em 2010 o governo estabeleceu como meta a ampliação para 20/1 (Araújo et al., 2011).

Essa meta fez parte do Termo de Acordo, Metas e Compromissos (TAMC), assinado em 19 de maio de 2010. De acordo com Araújo et al. (2011) o processo de discussão deste Termo foi conflituoso e envolveu apenas a SETEC/MEC e os reitores, sem participação de professores e estudantes. A forma como foi realizado expressa a lógica da produção de políticas públicas no Brasil, excluindo os principais afetados das discussões e imputando sobre estes as consequências daquilo que é definido pelos “gestores técnicos” pautados na NGP.

[...] pensar políticas educacionais apenas através de ações pontuais, voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos, é insuficiente para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política de educação. (Freitas; Moraes, 2009, p.123).

Ao analisar o TAMC, Floro (2016, p. 63) destaca que a maioria das metas propostas no documento já eram cumpridas, e o que representava uma novidade era a “obrigatoriedade de cumprir metas de permanência (eficiência), taxas de diplomação (eficácia) e manutenção da quantidade de alunos em relação aos professores na proporção de 20/1”. Para a autora, o documento trata-se de um mecanismo de controle e fiscalização dos institutos, tal como um Termo Ajuste de Conduta. Portanto, o que se observa é um direcionamento das ações para crescimento nos índices “técnicos”, sem participação e preocupação com aqueles que estão vivenciando o processo.

Araújo et al. (2011, p. 3) consideram que os mecanismos de controle e responsabilização silenciam “a discussão em torno de outros aspectos, tais como garantia das condições materiais para implementação de processos educacionais de qualidade e valorização salarial dos profissionais em educação”. Os autores já presumiam que o aumento da RAP produziria dificuldades na realização de atividades de pesquisa e extensão, pois o ensino já absorveria a carga horária do professor. Com estas metas, a intensificação e a extrapolação do horário de trabalho dos docentes também seriam imprescindíveis para cumprir o nível de produtividade e performance exigidas no TAMC (Araújo et al., 2011). Conforme veremos no próximo capítulo, a concretização de todas essas previsões é exposta pelos docentes entrevistados em nossa pesquisa.

A simplificação da fórmula da RAP, ao não considerar as especificidades e complexidades presentes nos institutos, afeta negativamente a contratação de professores. Seria necessário considerar, por exemplo, que os cursos de EJA e licenciaturas nacionalmente

apresentam maiores índices de repetência e evasão, além das baixas taxas de conclusão. Para os professores isto se reflete no aumento de quantidade de aulas (Floro, 2016). Vale ressaltar que em concomitância a essa ampliação, os docentes dos institutos também são cobrados a produzirem pesquisa e extensão.

Araújo et al. (2011) nos apresentam uma reflexão fundamental para compreensão de como essa lógica gerencialista atua na rede impondo produtivismo e competição entre unidades e instituições.

Como o orçamento tem um teto e a divisão é proporcional ao número de alunos, num contexto em que ocorra um aumento de vagas, aquelas instituições que não aumentem o número de alunos estariam diminuindo sua dotação orçamentária. Entretanto, este é um mecanismo para rateio dos recursos orçamentários que sempre existiu: se o termo de acordo de metas tornar-se um fator importante para estimular o aumento de estudantes na rede, estará cumprindo o papel de mecanismo que aumenta o *ethos* competitivo entre as escolas da rede e entre os campi de um mesmo instituto. (Araújo et al., 2011, p. 4).

Como mencionado na seção 2.1, houve uma expansão nas matrículas da RFEPCT não acompanhada da contratação docente adequada às matrículas (Costa, 2016). Um padrão que corresponde à continuidade das diretrizes da Reforma do Estado que na década de 1990 propôs, dentre outros, o enxugamento do quadro da administração pública (Pacheco, 2002). Ou seja, a ampliação do acesso aos cursos técnicos e superiores na rede tem sido efetivada sob a lógica gerencialista na qual a racionalização orçamentária é primada em detrimento das condições de trabalho e estudos na Rede.

Para analisar como isso tem se efetivado na realidade do IFAP, buscamos os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha. No sítio eletrônico estão disponibilizados dados da RFEPCT somente a partir de 2017. Entres esses dados, a RAP nacional, da instituição e das unidades desta. A partir deles construímos a Tabela 4 onde estão apresentadas as informações da RAP do período de 2017 a 2022.

Tabela 4 - Relação Aluno/Professor no IFAP, período 2017 a 2022

	2017	2018	2019	2020	2021	2022
<i>Campus</i> Macapá	30,52	23,21	28,99	24,63	20,66	20,63
<i>Campus</i> Laranjal do Jari	16,24	25,93	29,54	35,41	30,56	35,90
<i>Campus</i> Santana	15,66	18,95	25,28	18,35	15,45	11,45
<i>Campus</i> Porto Grande	29,52	23,56	19,01	14,55	10,87	17,71
Centro de Referência Pedra Branca do Amapari	35,65	35,66	-	-	-	19,30
<i>Campus</i> Avançado do Oiapoque	30,96	23,21	44,35	30,27	17,68	28,71
Geral IFAP	24,98	24,58	27,85	24,47	20,06	21,56
Nacional	23,04	22,96	24,42	23,37	23,32	24,25

Fonte: Os dados de 2017 a 2022 foram extraídos da Plataforma Nilo Peçanha.

Observações: Os dados de 2019 a 2021 da unidade do Centro de Referência Pedra Branca do Amapari não constam na plataforma.

Nota Técnica: As tarjas vermelhas indicam a RAP acima da meta de 20/1 definida no TAMC e PNE.

A Tabela 4 revela que no período analisado a RAP Nacional sempre esteve acima de 20 alunos por professor, meta estipulada no TAMC e no PNE. Ao observar a RAP Geral do IFAP, no período de 2017 a 2020, identifica-se que este Instituto apresentou uma RAP acima da meta e da média nacional durante este período, sofrendo pequenas alterações no período pandêmico em que houve um aumento da evasão¹⁶ escolar na instituição.

Ao analisar a RAP no conjunto das unidades do IFAP identificamos que: no período de 2017 a 2020 a maior parte das unidades realizaram suas atividades com a RAP acima da meta estipulada de 20 alunos por professor; há diferenças significativas na RAP dentro da própria instituição; há uma tendência das unidades mais longe da capital apresentarem uma manutenção da RAP acima da meta estipulada.

A evidência da RAP nacional, de 2017 a 2022, acima da meta estipulada nos documentos oficiais revelam a permanência da falta de contratação docente adequada às matrículas da Rede, conforme aponta Costa (2016). Portanto, vê-se que no período dos Governos de Temer e Bolsonaro houve prosseguimento e aprofundamento da estratégia gerencialista de quadro enxuto fundamentado no padrão toyotista de organização da produção.

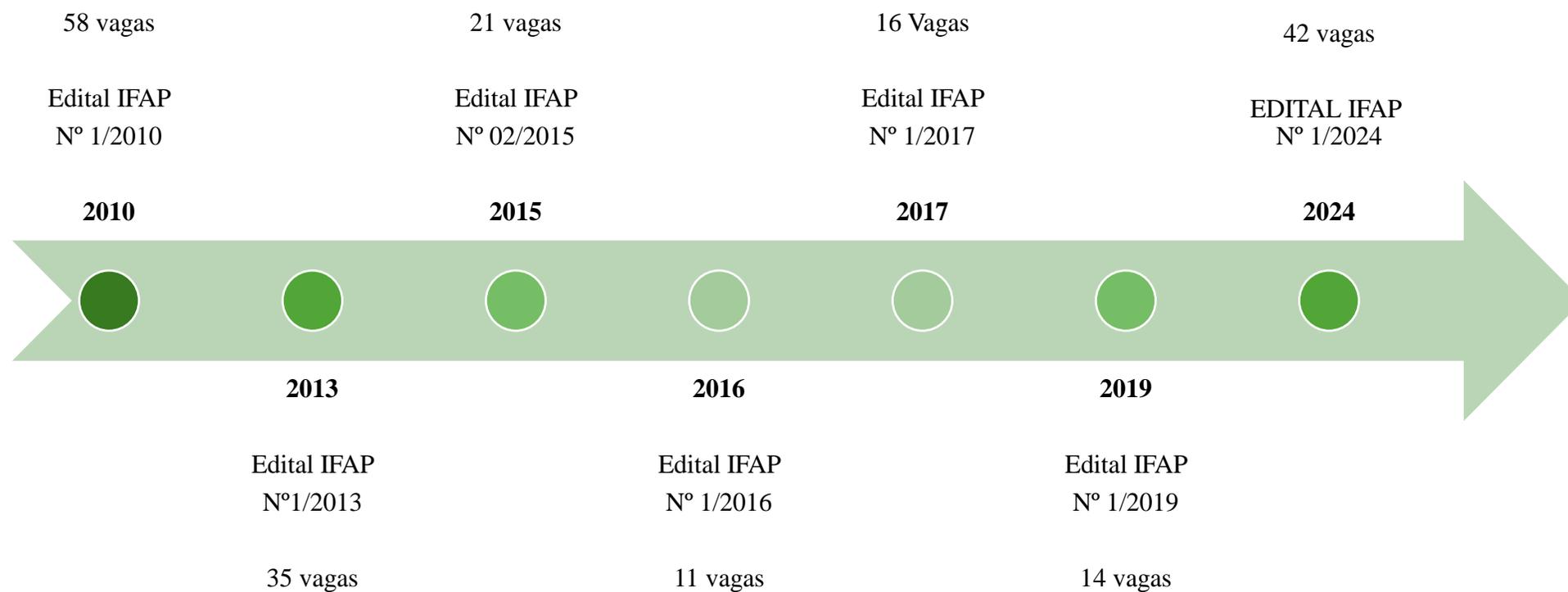
¹⁶ A complexidade do tema da evasão escolar, sobretudo no período pandêmico e no território amazônico, permite o questionamento se isto não é uma expulsão da escola, a medida em que não são dadas as devidas condições de permanência aos estudantes.

Assim, observa-se o fortalecimento da racionalidade empresarial no setor público, que contribui para reduzir a educação ao mínimo necessário às demandas do mercado e às custas da corrosão das condições de trabalho na RFEPCT.

Se o valor da RAP nacional aponta a falta de contratação docente adequada à demanda da Rede, a tabela revela que a situação piora quando comparamos esta com a RAP Geral do IFAP no período de 2017 a 2020. Neste interstício houve concursos para docente na instituição, mas não foram suficientes para aproximar a instituição da meta prevista. Essa aproximação ocorreu apenas com a queda nas matrículas em período pandêmico, nos anos 2021 e 2022.

Com a Ilustração 2 a seguir é possível identificar algumas informações sobre os concursos docentes no período de 2010 a 2024. Eles são fundamentais para corrigir as distorções na demanda de contratação docente. Identificamos isso, principalmente, quando observamos as oscilações da RAP dos *campi*.

Ilustração 2 – Linha cronológica dos concursos docentes do IFAP 2010-2024



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Ilustração 2 revela uma não regularidade nos períodos dos concursos docentes no IFAP, podendo variar de 1 a 5 anos o hiato entre um e outro. A demora na realização destes impacta diretamente na RAP e por consequência nas condições de trabalho na instituição, pois a instituição apresenta uma rotatividade significativa de professores tanto entre os *campi* quanto em redistribuição para outras instituições.

A maior parte dos professores do IFAP é da capital ou de fora do estado do Amapá. Isso contribui, inclusive, para a RAP das unidades mais distantes da capital se manterem alta, visto que a grande maioria dos docentes anseiam pela sua remoção para a capital e adjacências ou mesmo uma redistribuição para seu estado de origem. Este cenário explicita uma das fragilidades da interiorização institucional.

A interiorização possibilita a ampliação ao acesso à educação técnica e superior às pessoas que não teriam condições de se descolar para os centros. Por outro lado, os servidores esbarram em algumas dificuldades. O acesso viário aos municípios de Laranjal do Jari, Pedra Branca do Amapari e Oiapoque ainda é por estrada de terra, o que implica em grande tempo de deslocamento e perigos de acidentes. Além disso, há poucas possibilidades de transporte por ônibus de linha e é comum a utilização de transporte alternativo feito por “táxis lotação”, também conhecidos como “piratas”, que custa em média 4 vezes mais que o valor do ônibus.

A falta de infraestrutura local é outro grande problema para quem mora nessas cidades nos seguintes aspectos: para quem chega não é simples encontrar local em condições mínimas de moradia; dificuldades de acesso a alguns alimentos; o acesso a internet também é outro problema enfrentado pelos moradores destas cidades. Tudo isto acarreta o encarecimento da vida, corrosão do salário de quem mora nestes lugares, contribuindo para que muitos não queiram se estabelecer neles. Desse modo, é explícita a imprescindibilidade da criação de melhores condições intraescolares estarem “em sintonia com ações direcionadas à superação da desigualdade socioeconômica-cultural presente nas regiões” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 211).

Estes são alguns elementos que concorrem para a grande rotatividade de servidores nos *campi*, o que gera um impacto negativo nas condições de trabalho e estudo nas unidades, especialmente para aquelas mais longínquas. Nesse sentido é fundamental a criação de condições e mecanismos atrativos aos servidores, considerando a complexidade e dinâmica destes lugares. Do contrário, esta rotatividade continuará sendo uma constante na rotina institucional, inclusive, favorecendo a manutenção da alta RAP em unidades como Laranjal do Jari e Oiapoque.

Apesar da simplificação da atual fórmula da RAP não considerar as complexidades presentes nas realidades e cursos das instituições:

[...] as relações entre alunos por turma, alunos por docente e alunos por funcionário são aspectos importantes das condições da oferta de ensino de qualidade, uma vez que menores médias podem ser consideradas componentes relevantes para uma melhor qualidade do ensino oferecido. (Dourado; Oliveira, 2009, p. 211).

Diante da discussão dos dados com a literatura, é possível compreender que mesmo a atual meta da RAP representando uma medida proposta sob os moldes da NGP, ainda assim a RAP Nacional, do IFAP e suas unidades reafirma a falta de contratação docente adequada às demandas da RFEPCT e da instituição. A continuidade da RAP acima da meta e sem considerar as complexidades do atuação EBTT revela a concretização da racionalidade do mercado na educação pública federal. Enquanto parte do projeto burguês para a educação da classe trabalhadora, a escola enxuta aprofunda a precariedade das condições de trabalho e estudo nas instituições.

Ao reproduzir a lógica neoliberal no setor público, a NGP atinge o quadro docente da Rede Federal pelo enxugamento deste articulado com a flexibilização do trabalho docente. Uma das medidas recentes que representou essa ação na RFEPCT foi a publicação da Portaria 983/2020 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, produzida pelo Governo Bolsonaro (2019-2022), que estabeleceu novas diretrizes para a regulamentação das atividades docentes EBTT. A sua publicação revogou e substituiu a Portaria Nº 17, de 11 de maio de 2016, que havia sido publicada pelo Ministro da Educação, Aloisio Mercadante, no dia que antecedeu o afastamento da presidenta Dilma Rousseff.

A Portaria 983/2020 da SETEC que encontrou aderência em algumas gestões dos institutos que poderiam contestar e rejeitar tal portaria, como fez o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) em nota divulgada em seu *site*.

Conforme analisado por Cavalcanti (2021, *online*), os institutos, por serem autarquias, poderiam receber este documento como recomendação, mas não como norma cogente, pois nesse caso recairia na inconstitucionalidade, dado que “o princípio da legalidade para a Administração Pública é diferente do princípio da legalidade para o particular, pois para o último o que não é proibido por lei é permitido, enquanto o Poder Público só faz o que lei permite ou determina”. Portanto esta portaria não poderia ser compreendida como lei. Apesar

desta compreensão jurídica e dos prejuízos que tal documento traz ao trabalho docente e à educação ofertada, a referida portaria foi assimilada em parte pelo IFAP.

As mudanças com este novo documento podem ser destacadas pela determinação da obrigatoriedade de registro eletrônico de frequência e o aumento das horas em sala de aula. A composição da carga horária de regência que antes era de “I- no mínimo, 10 horas e, no máximo, 20 horas semanais para os docentes em regime de tempo integral, e; II- no mínimo, 8 horas e, no máximo, 12 horas semanais para os docentes em regime de tempo parcial” (BRASIL, 2016a), passa a ser “I - o mínimo de quatorze horas semanais para os docentes em regime de tempo integral; e II - o mínimo de dez horas semanais para os docentes em regime de tempo parcial” (BRASIL, 2020).

Diante destas mudanças, é possível identificar que elas mantêm sintonia com as orientações da NGP de maior controle do trabalho docente com auxílio das tecnologias da informação. Se antes os docentes eram amparados pelos artigos 6º e 7º do Decreto nº 1590, de 10 de agosto de 1995, no direito à dispensa do controle de frequência da categoria, com a alteração deste pelo Decreto nº 11.072, de 17 de maio de 2022, além de cobranças do Tribunal de Contas da União (TCU), no Governo Bolsonaro, algumas instituições passam a exigir o controle eletrônico de frequência dos docentes (IFMG, 2022).

Apesar dos servidores públicos, e em especial os docentes, sofrerem com discursos depreciativos de quem ganham muito e trabalham pouco, o fato é que a rotina do trabalho docente é extenuante. Sem dúvida uma parcela significativa dos professores ultrapassa as horas do regime contratual. No IFAP, por exemplo, os professores são orientados por suas chefias a suprimirem o registro excedente nos seus Plano Individual de Trabalho (PIT) e Relatório Individual de Trabalho (RIT). Certamente não seria diferente com a implantação de um controle eletrônico de frequência, que camuflaria a jornada excedente.

Outro elemento do gerencialismo identificado na Portaria 983/2020 é a racionalização do trabalho docente com a ampliação da carga horária de sala de aula. Isto incide na diminuição da necessidade de contratar novos servidores e na intensificação dos servidores da RFEPCT contratados. Sobre esse aspecto, Hypólito (2020, p. 103) considera que “quanto maior o grau de racionalização sobre o trabalho, quanto mais elevado o nível de determinação externa sobre o trabalho, maior sua intensificação, reduzindo-se o tempo dedicado para pensar, programar e planejar”.

No IFAP este aumento de regência em sala foi um elemento incluso na nova resolução de regulamentação do trabalho docente da instituição (IFAP, 2022a), ignorando neste documento o registro eletrônico de frequência indicado na portaria. O que reafirma a tese

apresentada por Cavalcanti (2021) de que a portaria não poderia ser entendida como lei, mas apenas como recomendação.

Para compreendermos melhor as mudanças realizadas na resolução do IFAP destacamos os principais pontos expostos no documento institucional. Nesta discussão foi dada ênfase para o caso dos docentes em regime de 40 horas, pois estes correspondem a ampla maioria dos professores da rede federal, inclusive no instituto pesquisado.

Ao analisar a anterior e a nova resolução do IFAP, buscando identificar as alterações de uma resolução para outra, observa-se que a mudança de maior impacto no trabalho docente na instituição diz respeito ao aumento da Carga Horária de Aula (CHA). Esta medida foi proposta pela Portaria 983/2020 e transposta para a nova resolução da instituição. Desta forma, ficou estabelecida a seguinte mudança de limite mínimo e máximo da CHA:

Tabela 5 – Limites da carga horária de aulas nas resoluções que regulamentam o trabalho docente no IFAP

Regime de Trabalho	Limites da CHA da Resolução 09/2018	Limites da CHA da Resolução 108/2022
20 horas	Mínima:8	Mínima:10
	Máxima:12	Máxima:14
40 horas	Mínima:10	Mínima:14
	Máxima:20	Máxima:20

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas Resoluções 09/2018 e 108/2022, provadas pelo Conselho superior do IFAP.

Na aplicação da resolução isto significa que, para o docente em regime de 40 horas, o docente deve dar no mínimo 17 aulas e no máximo 24 aulas. Isto porque cada aula tem duração de 50 minutos, e ao somar o total de aulas estas devem ser convertidas em horas de 60 minutos. Ou seja, a exemplo dos componentes de Filosofia e Sociologia no ensino médio que cada turma tem apenas uma aula por semana, os docentes podem ter até 24 turmas. No componente da Educação Física, o docente pode ter até 12 turmas, visto que são duas aulas por semana em cada turma.

Esse aumento na CHA é parte do processo de adequação ao enxugamento do quadro docente da RFEPCT e implica em uma flexibilização nas atividades de atuação e distribuição da carga horária semanal de trabalho docente, permitindo que uns atuem na pesquisa e extensão e outros não. Isto significa a institucionalização do docente que não fará nem pesquisa nem extensão, pois estará sobrecarregado com atividades de ensino.

Esta mudança também evidencia o processo de intensificação ao qual os docentes estão sendo submetidos no exercício da docência. Para Hypolito et al (2009, p. 109), o “aumento de

trabalho em sala de aula, práticas menos criativas, muitas tarefas realizadas fora da escola e piores condições de trabalho” são expressões do conceito clássico de intensificação do trabalho. Essa ampliação das horas de regência implica tanto na sobrecarga, que pode desencadear processos de adoecimento profissional, quanto na perda da qualidade da educação, visto que isto diminui ou mesmo inviabiliza a possibilidade de pesquisa e extensão aliados ao processo de ensino.

Apesar de instituir o aumento das horas de ensino, a nova resolução também prevê em seu Art. 8º, a curricularização da pesquisa e extensão, fazendo uma defesa da indissociabilidade destas atividades. Isto indica uma contradição desta regulamentação, pois reconhece a importância da articulação das três atividades para a formação dos estudantes, ao mesmo tempo em que diminui as horas para pesquisa e extensão.

Além do aumento de aulas, destaca-se na nova resolução a manutenção do artigo que institui a não limitação de componentes curriculares distintos por professor, permitindo que o docente acumule diversas disciplinas independente das complexidades e diferenciação do conteúdo que estas possam apresentar. Além disso retirou-se o artigo que previa que para cada hora de aula haveria uma hora adicional para outras atividades de ensino, tais como: preparação, manutenção e apoio ao ensino, participação em programas e projetos de ensino, Atendimento, acompanhamento, recuperação, avaliação e orientação de alunos (IFAP, 2022a). Esta possibilidade está apenas discriminada no anexo I do documento, representando uma fragilidade aos docentes.

Outro ponto a ser destacado na nova resolução está a previsão de zerar a carga horária de aulas de chefes de departamento e coordenadores, o que deve ser avaliado pelo colegiado. Caso não seja possível, a CHA fica limitada ao máximo de 8:20 e 10:00 horas semanais, respectivamente (IFAP, 2022a). Na resolução anterior eram 8 horas semanais para ambos os cargos (IFAP, 2018b). Ressalta-se que na instituição estes cargos ainda são de indicação da reitoria e não eleitos pela comunidade acadêmica.

Diante dos dados verifica-se que a criação e expansão do IFAP ocorre articulada à expansão da RFEPCT. Ambas são instituídas no contexto do ajuste fiscal permanente implementado na década de 1990. Tal ajuste não permite que sejam ofertadas as condições necessárias para permanência dos estudantes e de trabalho aos professores. Portanto, a “democratização” do acesso ao ensino técnico e superior promovido com a expansão da RFEPCT apresenta as contradições impostas pelo Estado, sobretudo com o aprofundamento do ajuste fiscal após a EC 95.

3 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO IFAP

“[...] é dito a eles que devem ser gratos e ‘felizes’ porque estão trabalhando e devem ser ‘positivos’. É dito a eles que devem ser felizes, mas eles não conseguem perceber o motivo”. (Standing, 2014, p. 42).

O trecho introdutório deste capítulo, do livro “O precariado”, exprime as contradições entre o imaginário e a materialidade do trabalho docente nos institutos federais, conforme veremos nas falas de docentes entrevistados nesta investigação. No país em que a desvalorização do professor atravessa consciente e inconscientemente os gabinetes do alto escalão do governo até a sala de aula, muitas vezes somos impelidos a ser gratos pelo trabalho que temos. Afinal no país a classe trabalhadora enfrenta situações bem piores.

Neste capítulo é apresentada a análise do trabalho docente no IFAP, particularmente em relação à precarização do trabalho, em meio ao processo de expansão da Rede Federal. Esta análise parte de entrevistas realizadas com oito professores deste instituto. Nas entrevistas foram abordados os seguintes temas: vida profissional progressa ao IFAP; ingresso no trabalho docente no IFAP; trabalho docente nos institutos federais; carreira/salário nos Institutos Federais; trabalho docente no IFAP; movimento sindical e organização docente; o papel do IFAP na formação dos estudantes; financiamento e implicações para o trabalho docente.

Para seleção dos sujeitos foram estabelecidos critérios gerais e específicos. Como critério gerais optou-se por incluir apenas os docentes efetivos com carga horária de 40 horas. Em que pese identificarmos no dia a dia e a literatura apontar que os temporários geralmente experimentam e enfrentam um grau maior de intensificação e precarização, optamos aqui pelos efetivos por eles representarem ampla maioria dos docentes atuantes na instituição. Além disso os temporários têm um limite máximo de permanência de 2 anos, o que não atenderia outro critério geral da pesquisa: maior tempo na instituição/*campus*. Este critério geral foi estabelecido priorizando a captação da processualidade histórica do trabalho docente no IFAP.

Como critérios específicos buscou-se abranger as diversas representatividades impressas nos docentes: *campus* de atuação, dedicação exclusiva, gênero, titularidade, área de conhecimento, removidos, verticalizados, atuantes na pesquisa, extensão, gestão, sindicato, pós-graduação, grau acadêmico, áreas de conhecimento, formação em serviço.

Para chegar ao conjunto de docentes entrevistados, primeiramente, foram identificados os docentes efetivos atuantes em cada *campus* a partir das Listas Definitivas de Votantes no processo de consulta à comunidade realizada no ano de 2023, disponíveis no site da instituição.

A partir dos nomes dos docentes, o segundo passo foi realizar a busca da data de ingresso no cargo de docente na instituição, que nos auxiliou a atender ao critério geral de “incluir aqueles com maior tempo na instituição/*campus*”. Esta informação foi investigada individualmente no Portal da Transparência.

Identificados os sujeitos a partir dos critérios gerais, partiu-se para identificação destas características demarcadas nos critérios específicos, para tal foram realizadas buscas no currículo dos sujeitos na Plataforma Lattes. Após essa seleção, o passo seguinte foi realizar o primeiro contato para fazer o convite à participação na pesquisa, efetuado via WhatsApp. O conteúdo desta mensagem incluía a apresentação do pesquisador e da pesquisa, inclusive com uma cópia do TCLE.

Nesse processo de convite nem todos os docentes responderam a mensagem, e outros alegaram não ter interesse ou disponibilidade para participar da pesquisa. Além de contato por telefone, foram realizadas idas a campo para fazer este convite pessoalmente aos docentes. Durante essas visitas se obteve respostas positivas e negativas de participação na pesquisa.

Com o aceite dos docentes, foram marcadas as entrevistas conforme a disponibilidade dos docentes entrevistados. Estas foram realizadas via Plataforma Google Meet e também pessoalmente, no período de março e abril de 2024. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com a autorização de todos os participantes.

Tabela 6 – Quantitativo de docentes entrevistados por suas características

Gênero	4 feminino e 4 masculino
Identidade de gênero	8 cisgênero
Raça/cor	1 branco, 6 pardo, 1 preferiu não responder
Tempo de magistério	Varia de 10 a 27 anos
Tempo de docência no IFAP	Varia de 8 a 15 anos
Formação	6 Licenciado, 1 Licenciado e Bacharel, 1 Bacharel
Áreas de conhecimento	1 Ciências Exatas e da Terra, 2 Ciências Biológicas, 3 Ciências Humanas, 2 Letras
Titulação	3 Especialização, 2 Mestrado, 3 Doutorado
Regime de trabalho	Todos em 40 horas com dedicação exclusiva
Ocupante de cargo neste semestre	1 Sim e 7 Não
Níveis de atuação neste semestre	4 Básico, 4 Básico e Superior
Atua em projetos de	4 Ensino, 5 Pesquisa, 2 Extensão
Média da carga horária semanal de trabalho efetiva	1 mais de 50; 4 mais de 40; 3 igual a 40
Desenvolve regularmente atividades (remuneradas ou voluntárias) em outra instituição pública ou privada	*Todos afirmaram que não
Localização de atuação	3 capital, 5 interior

Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Como é possível identificar, docentes dos gêneros masculino e feminino participaram das entrevistas. No entanto, a preocupação com a manutenção do anonimato foi elemento ressaltado por participantes em algumas entrevistas. Nesse sentido, no intuito de ampliar a proteção da identidade das pessoas entrevistadas, para a análise a seguir optou-se pelo uso apenas do gênero feminino, portanto, “A Docente”. A opção pelo termo no feminino tem referência nos dados da docência nacional que revelam que a categoria é majoritariamente feminina.

Ao relatarem suas experiências profissionais anteriores ao IFAP as docentes nos revelam alguns elementos destas. A partir dos relatos é possível identificar as redes em que atuavam, o tipo de vínculo, a jornada de trabalho e descrições qualitativas destas experiências. Ressalta-se que nem todas as entrevistadas informaram todos estes elementos.

Sobre a atuação observa-se que apenas a docente F não tinha experiência docente anterior. Destaca-se que metade das entrevistadas atuavam em mais de uma rede simultaneamente: Docente A nas redes privada, municipal e estadual; Docente C nas redes estadual e municipal; Docentes D e G nas redes estadual e privada. As Docentes B e E tiveram atuação apenas na rede estadual, e a docente H apenas na rede privada. Identifica-se desta forma que seis docentes tiveram uma atuação na rede pública e quatro tiveram na rede privada.

Acerca do tipo de vínculo as entrevistadas A e B não citaram. Já as docentes C e G relataram uma atuação como contratadas e concursadas diante os dois vínculos. As docentes D e H atuavam sobre o regime de contrato, e a docente E apenas como concursada. Assim, entre aquelas que evidenciaram esta informação na entrevista, observa-se que quatro das entrevistadas trabalharam como contratadas e três como concursadas.

A jornada de trabalho foi citada apenas pelas docentes A e C, que relataram a execução de 25 horas e 48 horas de sala de aula, respectivamente. Ao descrever a experiência a Docente A, que trabalhava em três redes simultaneamente, enfatiza que “era um nível bem pesado”. Já a docente C enfatiza que “as condições, eram bem precárias, tinha muitas turmas, então eram 24 aulas no estado e 24 aulas na prefeitura”.

Além de falarem sobre as experiências anteriores as professoras também puderam falar sobre os motivos que as levaram a querer ingressar na rede federal. Em seus relatos, seis entrevistadas declaram buscar melhores condições de trabalho. Duas docentes alegaram que esse ingresso ocorreu devido ao incentivo de amigos ou familiares.

Nesse sentido, nota-se que apesar da sua atuação docente em outras redes, inclusive algumas com estabilidade, entre as entrevistadas a aprovação em concurso na rede federal representava uma conquista de melhores condições de trabalho. Entre os elementos que

diferenciam positivamente a RFEPCT das demais é a existência da Dedicção Exclusiva (DE). A partir desta os professores têm incorporado na sua remuneração uma gratificação para que estes se dediquem apenas ao trabalho nesta rede/instituição. Isto possibilita que os docentes não sofram com a sobrecarga daqueles que trabalham em diversas redes ou instituições, o que impacta positivamente na qualidade do ensino ofertado.

Além da condição de DE, há outros elementos que diferenciam a RFEPCT da maioria dos outros vínculos (seja municipal, estadual ou privado), como a possibilidade de desenvolvimento de ensino-pesquisa-extensão de maneira articulada, o não atraso de pagamento de salário, um plano de carreira, gratificação por titulação. Em que pese estas diferenças, a RFEPCT não está imune aos ataques que o sistema de acumulação flexível faz ao trabalho. Conforme indica Standing (2014, p. 89) “o setor público, há muito o baluarte do assalariado e regulador padrão para o trabalho decente, está sendo rapidamente transformado numa zona de flexibilidade”.

Portanto, se a maioria das entrevistadas buscavam melhores condições de trabalho na RFEPCT, a realidade evidenciada nas pesquisas (Araújo, 2011; Floro, 2016; Silva, 2018) acerca do trabalho docente revela que esta, apesar de apresentar diferenças, possui similaridades no que diz respeito não só às más condições de trabalho, mas ao processo de precarização vivenciado por docentes de outras redes de ensino. As entrevistas realizadas com as docentes do IFAP reafirmam isso.

Objetivamente as condições de trabalho tratam de questões da infraestrutura física e pedagógica, carreira, salário, jornada, formação. No entanto, a precarização abrange outros elementos além das condições de trabalho. Para Alves (2007, p. 133) “o fenômeno da precarização e da precariedade do trabalho implica não apenas a dimensão do local de trabalho e das relações salariais, mas das relações sociais de produção e reprodução da vida social”. Ou seja, a precarização está para além daquilo que compõe os elementos do contrato de trabalho.

De acordo com Alves (2007, p. 120) “entramos numa nova dimensão sócio-histórica onde as margens de concessões políticas do capital esgotaram-se, obrigando ele próprio a reconstruir uma nova aparência de ser da classe e de sua fenomenologia”. O autor nos indica que na guerra entre o capital e trabalho estamos vivenciando um momento em que o sistema de acumulação tenta se reerguer de sua crise estrutural e nesta tentativa ele já não está disposto a ceder algo ao trabalho. Se em período anterior houve conquistas reformistas mediante os processos de luta dos trabalhadores organizados, desde a década de 1970 a voracidade do capital vem agindo para destruir tais conquistas e expandir a extração de mais-valor. Isto é efetivado

com o aprofundamento da deterioração das condições de trabalho e vida daqueles que sobrevivem da venda da sua força de trabalho.

A partir do século XVI o sistema capitalista promove a perda da propriedade dos meios de produção da vida material de homens e mulheres com a expulsão dos camponeses de suas terras e de seus ofícios (diante da concorrência de mercado). Assim estes foram transformados em proletários, caracterizados pela sobrevivência baseada na venda da sua força de trabalho. Este processo é chamado de proletarização do trabalho.

Ao transformar o trabalho em uma mercadoria a ser vendida e comprada, o capital estabelece a precariedade social como uma condição sócio-estrutural para a manutenção desta relação mercadológica do trabalho que sustenta este sistema de acumulação. Tal condição será atualizada constantemente e demarcada “pela luta de classes e pela correlação de forças políticas entre capital e trabalho” (Alves, 2007, p. 114). Portanto a precariedade é uma condição que vai permear a história do trabalho assalariado, sendo modificada e ganhando formas diferenciadas diante da particularidade sócio-histórica, e esse processo variável é denominado de precarização.

Ao longo do período do século XVI ao XXI os proletários apresentam múltiplas formas de ser, sendo a precariedade um traço que percorre arraigado na sua condição material e subjetiva. Compartilhando essa condição imputada pelo capital, e impulsionados pela candente luta de classes, os proletários estabelecem suas formas de resistências e enfrentamentos, especialmente a partir de sindicatos e partidos trabalhistas. Sem estas organizações os trabalhadores estariam muito mais marcados pela voracidade do capital. Pois foi a partir da organização coletiva da classe trabalhadora que foi possível garantir no século XX:

[...] uma ampla margem de concessão às reivindicações do mundo do trabalho. Por exemplo, as leis trabalhistas e a previdência e seguridade social universal, ou o Welfare State, são produtos históricos das lutas sociais e políticas do mundo do trabalho no século passado, que ao constituírem obstáculos à sanha de valorização do capital, alteraram a dinâmica de desenvolvimento do capitalismo no século XX. (Alves, 2007, p. 114).

Essas concessões não aboliram a precariedade, pois o trabalho continuou e continua sendo uma mercadoria. Mas de certa forma tais conquistas ocultaram “para os segmentos organizados da classe trabalhadora, a condição estrutural de precariedade do trabalho vivo no modo de produção capitalista” (Alves, 2007, p. 114). No entanto, na guerra permanente entre capital e trabalho, os direitos sociais e políticos conquistados são postos em disputa. Nesse sentido,

O que chamamos de processo de precarização do trabalho é o processo de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe à voracidade do capital no decorrer do século XX. É a explicitação da precariedade como condição ontológica da força de trabalho como mercadoria. A precarização possui um sentido de perda de direitos acumulados no decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados. (Alves, 2007, p. 114).

O autor ressalta que a rede de proteção social era relativa pois ela nunca abarcou a totalidade dos trabalhadores. Os beneficiados com esta foram sobretudo aquelas categorias mais organizadas e a estas serão as principais atacadas pelo capital, conforme nos indica Alves (2007, p. 115): “a precarização possui um significado concreto: ela atinge o núcleo organizado do mundo do trabalho que conseguiu instituir, a partir da luta política e social de classe, alguma forma de controle sobre suas condições de existência através de mediações jurídico-políticas”.

Isto quer dizer, o Direito do Trabalho emerge da luta dos trabalhadores organizados. No entanto, a criação do “sujeito de direitos” amortece a voracidade do capital, fazendo parecer possível a domesticação deste. Pura ilusão, pois a lógica do capital é a contínua e insaciável exploração da mais-valia. Com o advento da crise estrutural do capital, manifesta na passagem da década de 1960 para 1970, esta lógica tem sido explicitada na escalada destrutiva deste sobre o trabalho.

Para tentar sair de sua crise, o capital vem produzindo um cenário no qual um “processo de precarização do trabalho, que aparece sob o neologismo da flexibilização do trabalho” (Alves, 2007, p. 126). Diferente do que pode soar isoladamente a palavra flexível, para o capital ela implica em uma forma de ataque à classe trabalhadora. O objetivo é ampliar a exploração da força de trabalho combinada com a retirada de direitos.

A reconfiguração da precarização foi estabelecida pela institucionalização da flexibilização. Standing (2014) explica que na sua origem:

A flexibilidade tinha muitas dimensões: **flexibilidade salarial** significava acelerar ajustes a mudanças na demanda, especialmente para baixo; **flexibilidade de vínculo empregatício** significava habilidade fácil e sem custos das empresas para alterarem os níveis de emprego, especialmente para baixo, implicando uma redução na segurança e na proteção do emprego; **flexibilidade do emprego** significava ser capaz de mover continuamente funcionários dentro da empresa e modificar as estruturas de trabalho com oposição ou custo mínimos; **flexibilidade de habilidade** significava ser capaz de ajustar facilmente as competências dos trabalhadores.

Estas ações significam repassar os riscos, inseguranças, instabilidade próprios do mercado para os trabalhadores, que passam a conviver com tais características nos seus salários, vínculos empregos e habilidades. A flexibilização implica em tornar os trabalhadores descartáveis.

Alves (2007) ressalta que a precarização também é expressa pela crescente de trabalhadores desempregados. Tal situação, além de expor milhares de pessoas a uma condição miserável, é utilizada para produzir o imaginário da barbárie social. Ou seja, o exército industrial de reserva servindo para produzir medo, e este é útil ao sistema de exploração na produção de consentimento.

Isto deixa explícito que tanto a condição de precariedade e o processo de precarização estão relacionados não apenas à dimensão do trabalho, das relações sociais de produção, mas engloba também a dimensão da vida social. Não é por acaso que observamos, por exemplo, a linguagem do trabalho abstrato impregnada nas instâncias da vida social. Nos espaços escolares é comum dizermos: “nossa aula foi bastante produtiva”, “tivemos uma reunião muito produtiva”. A partir disso cabe um questionamento: a lógica educacional se constitui pela busca de ser produtivo conforme tal exaltação indica? Sob a racionalidade do capital, sim.

O capital sempre forjou um tipo de sujeito necessário para sustentar seu modo de produção. Sempre buscou moldar o comportamento, a forma de existência, das relações sociais. O neoliberalismo, para além de um projeto econômico que busca destruir instituições e direitos, representa uma nova racionalidade destinada a forjar esse ser que adere consensualmente à lógica do capital.

Se a subjetividade do trabalhador integra o sujeito a ser moldado, ela não escaparia ao processo de atualização da precariedade imposta pelo capital. De acordo com Alves (2007, p. 142) “uma das formas de precarização do trabalho é a precarização da subjetividade do trabalho vivo com implicações profundas na sociabilidade social”.

Com base nesta compreensão da precarização do trabalho, o processo de análise das entrevistas nos direcionou para a discussão dos seguintes elementos: condições de trabalho, intensificação, relações no ambiente de trabalho e sofrimento/adoecimento docente.

3.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO

Para discussão sobre as condições de trabalho, adotamos a definição sintetizada por Oliveira e Assunção (2010). Para as autoras as condições de trabalho docente devem ser

compreendidas dentro do contexto sócio-histórico em que estão situadas as relações de trabalho, considerando a estrutura do sistema escolar em suas normas e regulamentações que fazem a organização do trabalho docente.

Desse forma, a partir de Oliveira e Assunção (2010) foram elencados para a discussão e análise das entrevistas os seguintes elementos que compõem as condições do trabalho docente: infraestrutura física e pedagógica; condições de pesquisa e extensão; formação continuada; carreira; salário; e jornada de trabalho. A análise das entrevistas segue nesta sequência.

A infraestrutura física e pedagógica diz respeito às questões básicas de formação e trabalho nas instituições escolares, tais como: “as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno” (Garcia, 2014, p. 144). Ou seja, trata-se da estrutura física e materiais/equipamentos necessários ao processo de ensino-aprendizagem em quantidade e condições de uso adequadas à necessidade. Além disso, a infraestrutura pedagógica refere-se ao conjunto de trabalhadores em educação que dão apoio e orientação à comunidade escolar. Portanto este é um elemento que estrutura o trabalho docente. Nesse sentido, buscamos em nossa pesquisa analisar, a partir da fala dos entrevistados, como ele se apresenta no IFAP.

Ao tratarem sobre a infraestrutura física e materiais/equipamentos apenas a Docente G faz uma avaliação geral negativa “quanto a estrutura física... Nossa, acho que a gente ainda peca muito, ainda tem muito a se fazer”. As docentes A, C, E e F fazem avaliações positivas, a exemplo da Docente E que afirma que “é uma estrutura muito próxima da excelência”, mas também ressaltam as deficiências da instituição neste quesito. As demais docentes apenas relatam os pontos críticos.

Todas as docentes citaram limitações na infraestrutura física e materiais/equipamentos que interferem e dificultam o seu trabalho. Nas entrevistas são indicadas: falta de espaço físico, por seis docentes (A, B, C, F, G e H); falta ou não manutenção de materiais e equipamentos, por cinco docentes (A, D, E, F e H); má qualidade ou falta de internet, por quatro docentes (B, C, D e H).

Ao tratarem da falta de espaço físico, as docentes citam a falta de manutenção e adequação de laboratórios, além da falta de blocos de sala de aula destinados aos cursos de graduação, de auditórios, de salas de estudos para os docentes e até mesmo um restaurante para facilitar a permanência do servidor na instituição. No caso dos laboratórios duas situações são relatadas, uma explícita a falta de manutenção predial e outra a inadequação destes:

Nós tivemos a questão da perda de um laboratório momentâneo, onde arriou parte, e até hoje ainda não foi restaurado, né? Então, a gente perdeu uma sala em um laboratório. (Docente A).

Pro ensino médio ele é adequado, não tem necessidade de um laboratório com mais coisas, porque ele atende bem a educação básica, mas **o tamanho dele não é adequado**. Então, tem uma turma do primeiro ano, hoje, por exemplo, com 42 alunos. **Não tem como levar esses 42 lá pra o laboratório**. Aí acaba essa parte prática da disciplina, que é interessante, que é até mais interessante pra eles, acaba sofrendo um pouco, porque a gente fica com essa dificuldade de adequar, de organizar pra poder atuar com os alunos. (Docente C).

A arquitetura do espaço escolar reflete diretamente nas possibilidades e dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que o IFAP apresente espaços incomum à maioria das instituições educacionais públicas brasileiras, como laboratórios e auditórios, é perceptível a falta de adequação dos espaços, assim como a falta de manutenção destes. Desta forma, espaços que deveriam fomentar o desenvolvimento de atividades práticas são secundarizados no planejamento e manutenção, acarretando desafios ao processo formativo dos estudantes e à prática docente.

No entanto a Docente G revela que a dificuldade não é apenas nos espaços de atividade prática, mas isso também ocorre nas atividades teóricas com a falta de bloco de sala de aula destinados aos cursos de graduação.

[...] para esse *campus* aqui, e nunca se construiu um bloco do ensino superior. O ensino superior ele tá nas salas que deveriam ser salas de projetos ali em cima do ginásio. [...] Então, a gente não tem, falando de infraestrutura, a gente não tem infraestrutura pra receber, a gente atende ao aluno do ensino superior, mas eu fico pensando, o que esses meninos acham? Essas pessoas saem do trabalho todo dia, aí quando chegam vão pro ginásio, que a molecada tão gritando. (Docente G).

O exposto pela Docente G evidencia falha no planejamento da oferta de vagas de graduação, pois não foi prevista condição mínima para oferta – ou sua ampliação – de ensino superior no seu *campus*. Tal realidade expõe professores e estudantes a condições precárias de trabalho e estudo à medida em que não lhes é ofertado o mínimo, um ambiente adequado sem interferências externas. Isto demonstra que o acesso ao ensino superior, bem como sua ampliação, deve estar atrelado ao investimento adequado.

É válido ressaltar que a opção por transformar as escolas técnicas e CEFET's em universidades, como a UTFPR¹⁷, não foi possível justamente por estas demandarem maior investimento. Mesmo diante das reivindicações dos dirigentes das instituições ascenderem à

¹⁷ A Universidade Tecnológica Federal do Paraná foi criada em 2005 a partir da transformação do CEFET Paraná.

condição de Universidade, a escolha do Governo Lula por Institutos decorreu justamente em acordo com as diretrizes dos Organismos Internacionais que defendem formações com custo mais barato (Otranto, 2012). Desta forma os institutos desenvolvem ensino-pesquisa-extensão tal como as universidades, mas com orçamento menor. Em que pesa que as universidades federais também sofrerem com a falta de recursos.

A falta de investimento é notada inclusive pela falta de auditório nos *Campi* de Laranjal do Jari e Oiapoque, mencionada nas entrevistas. A Docente F indica que devido à falta de auditório “a gente faz aqueles eventos ali, naquele centro de convivência, tu faz um evento ali, chove, molha tudo, né?”. Os auditórios além de serem espaços para organizar eventos, também são espaços que possibilitam a produção e apresentação de peças teatrais, por exemplo. Desse modo a falta deste espaço implica para prática docente uma impossibilidade didática, ou mesmo na busca de lugares alternativos e muitas vezes não adequados, como revelado pela Docente F.

A sala individual de estudos para os docentes e restaurante que atenda também os servidores são espaços de reivindicação das docentes C e B, respectivamente. É sabido que tais espaços existem em diversas universidades federais e são fundamentais para planejamento e produção das atividades docentes. A inexistência destes ambientes no IFAP só reforça a ideia de instituição de segunda classe, proposta pelos Organismos Internacionais e referendados pelos governos que não dão condições de investimento para construções deste espaços essenciais.

Além dos espaços físicos, a falta ou não manutenção de materiais e equipamentos foi outro elemento indicado pelas docentes como ponto crítico que interferem no seu trabalho. Entre as situações citadas pelas Docentes D, E e H, a falta de manutenção nas centrais de ar, assim como as más condições de outros equipamentos elétricos já foram motivos de paralizações das atividades de ensino. Os equipamentos eletrônicos, como data-show, eventualmente apresentam problemas ou mesmo não há disponível em todas as salas de aula gerando impacto nas atividades de ensino.

As deficiências na infraestrutura presente no IFAP não são uma exceção na RFEPCT. Ao investigar as condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Gonçalves (2014) também identificou uma infraestrutura deficitária com laboratórios insalubres e sucateados, quantitativo insuficiente de salas de aula, materiais e equipamentos. Inclusive, a pesquisa revela que, entre os docentes entrevistados a “infraestrutura deficitária foi apontada como principal motivo que afetava as condições de trabalho” (Gonçalves, 2014, p.178).

Outro elemento da infraestrutura, apontado por quatro docentes entrevistadas em nossa pesquisa, que prejudica o planejamento e execução de suas atividades foi a má qualidade e falta de internet. A Docente H relata que por muito tempo não havia internet no laboratório de informática e que até o momento não há internet em todas as salas, o que prejudica até mesmo a realização da frequência no sistema educacional, o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). As docentes B e C revelam que a falta ou má qualidade de internet impede a realização de atividades e citam que este é um problema não apenas institucional, pois eles identificam como uma deficiência do estado do Amapá.

[...] a gente tem dificuldade de internet, que, infelizmente, é um problema, acho que, do Amapá mesmo. Então, isso aqui, às vezes, não consigo nem fazer chamada, por exemplo, porque fica ruim o SUAP pra acessar, então, quer fazer uma tarefa, alguma atividade que precisa de internet no laboratório de informática e justo naquele dia não tem. Então, isso aí, pra mim, eu considero bem precário, porque às vezes, a gente deixa de fazer algumas coisas, porque não tem internet. (Docente C).

Sobre esses aspectos, inclusive, a professora D menciona que no seu *campus* “tem uma limitação da internet, é muito ruim o sinal. A gente tem várias quedas de sinal aqui, a gente passa muito tempo sem o sinal de internet no *campus*”.

No período de pandemia as desigualdades latentes no Brasil ficaram mais explícitas. Entre estas a desigualdade tecnológica. No período pandêmico quando o IFAP optou por realizar aulas pela internet era comum a falta de alunos ou mesmo dificuldades de participação nas aulas devido as limitações de acesso à internet na região.

De acordo com o estudo “Acesso à Internet na Região Norte do Brasil”, realizado pelo Instituto de Defesa de Consumidores (IDEC) e a ONG Derechos Digitales, a região norte apresenta baixa qualidade da conexão, cobertura limitada, e a internet mais cara do país. O estudo aponta também que a conexão nos interiores é bem pior quando comparada aos principais centros urbanos da região (IDEC, 2022). A investigação aponta o descaso da Estado com a manutenção das desigualdades presentes na região que deveriam ser consideradas na política de financiamento das instituições públicas.

As docentes A, B e E evidenciam que estes problemas de infraestrutura física, materiais e equipamentos têm relação direta com os cortes orçamentários imposto nos últimos anos pelo governo federal às instituições federais. Tais cortes, segundo Pereira (2018), podem ser observados na RFEPCT desde 2015 e foram aprofundados com a aprovação da EC 95/2016. Eles fazem parte do ajuste fiscal permanente implementado a partir de 1994 com o Plano Real (Behring, 2021).

As docentes C e G citam que, em meio aos cortes orçamentários que contribuem para a manutenção da infraestrutura deficitária, as emendas parlamentares têm auxiliado a atenuar o cenário austero. No entanto, as docentes ponderam que ao mesmo tempo em que elas ajudam a instituição também são criados atrelamentos políticos partidários dentro do IFAP e isso é problematizado pelas referidas docentes.

Por conta dessa falta de recursos. E aí acaba assim, tendo que depender de questões políticas, que são as emendas, que aí eu acho que o IFAP é que consegue, né, muitas emendas, mas acaba tendo esse atrelamento político, que aqui no estado é muito forte, eu acho que isso atrapalha muito o funcionamento da instituição, é uma opinião pessoal, mas acaba atrapalhando. (Docente C).

Conforme cita o documento do IFMS (2023, *online*) “a emenda parlamentar é o instrumento que permite a deputados e senadores realizarem alterações no orçamento anual”. Os congressistas é quem decidem para onde irão destiná-las. Por não haver uma previsão “no Projeto de Lei Orçamentária (PLOA), o que permite classificá-las como recurso incerto ao planejamento institucional, cujo recebimento depende, muitas vezes, da articulação política dos gestores com os parlamentares” (Inácio, 2023, p. 4).

O estudo desenvolvido pelo Observatório do Conhecimento, investigou o orçamento das Universidades Federais e da CAPES, de 2014 a 2023. A pesquisa aponta que, diante da redução significativa no orçamento destas instituições a partir de 2014, há um crescimento das emendas parlamentares destinadas a estas. Ainda que represente um ganho para as instituições, a dependência crescente destas emendas vulnerabilizam as instituições, pois tais valores correspondem a um recurso incerto (Inácio, 2023, p. 4).

No caso da RFEPCT, Silva (2023) também observa a tendência negativa dos recursos gastos desde 2014. O autor aponta que para além dessa vulnerabilidade orçamentária, as emendas podem implicar na diminuição de autonomia da instituição, “uma vez que passa a ficar sujeita às exigências de objetivos de natureza política, alheia às diretrizes institucionais e nas próprias estratégias de desenvolvimento da instituição, uma vez que o gasto fica condicionado à imposição da sua viabilização por parte do(s) parlamentar(es)” (Silva, 2023, p. 128).

O pesquisador alerta também que as emendas também podem assumir “um caráter clientelista, onde os parlamentares buscam beneficiar determinados grupos ou instituições em troca de apoio político ou eleitoral, através da influência exercidas em instituições de ensino federal” (Silva, 2023, p. 128). Esse atrelamento político que foi apontado pelas Docentes C e G como algo negativo nos processos institucionais do IFAP.

É preciso compreender esse crescimento das emendas enquanto sintoma do ajuste fiscal permanente que produz, dentre outras, a flexibilização do orçamento das instituições. Esta flexibilização significa ter um orçamento incerto e cada vez mais dependentes de arranjos políticos que podem imiscuir interesses eleitorais na dinâmica da instituição pública.

Outro elemento da infraestrutura educacional que compreende as condições de trabalho dos docentes é a infraestrutura pedagógica. Sobre ela as Docentes A, B, C, E e G manifestam uma avaliação positiva dos trabalhadores que compõem o quadro da instituição no apoio e orientação à comunidade escolar. De acordo com a Docente A “em questão da acompanhamento pedagógico, nós temos excelentes profissionais, né? Eles acompanham muito bem, precisou deles eles estão à disposição da questão das orientações.”. Portanto, é evidenciada a qualidade do quadro de profissionais que atuam na infraestrutura pedagógica.

Por outro lado, as docentes C, D, F, G e H denunciam que o quantitativo desse quadro não condiz com a demanda presente na instituição.

A estrutura pedagógica nossa, ela está muito precária. Nós temos um número quantitativo de alunos considerado bom, um número grande, nós temos o curso proeja, nós temos o médio técnico e nós temos o superior. Então são modalidades diferentes, públicos diferentes e hoje nós contamos apenas com duas pedagogas no departamento, com uma coordenadora pedagógica. (Docente D).

Além do baixo quantitativo, também é denunciada pela docente H a inexistência de profissional da pedagogia no seu *campus* “a gente não tem um pedagogo lá no *campus* há muito tempo, ou seja, não tem um cargo de pedagogo, porque não existe um pedagogo lá”. Mas a escassez de profissionais não se restringe ao cargo de pedagogo, a Docente C a identifica em “algumas áreas, por exemplo, como eu falei, do assistente de aluno, da parte pedagógica também, pedagogo. E também é comentado isso no *campus*, o assistente administrativo, que falta mesmo pessoal pra poder ter um atendimento melhor no *campus*.”.

A adequação do quantitativo de servidores à demanda existente também não é uma peculiaridade do IFAP, nem da RFEPCT. Em que pese na própria lei de criação dos Institutos já estivesse apontada a “otimização” de pessoal. No art. 6º, que trata das finalidades e características é ressaltado que as atividades devem ser desenvolvidas “[...] otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (Brasil, 2008).

Esta orientação destacada na lei é parte da aplicação da agenda destrutiva do capital sob o trabalho. A lógica que inicialmente foi aplicada nas empresas privadas, logo foi estendida a esfera pública. De acordo com Ribeiro e Mancebo (2013, p. 195) a lógica corresponde “a fábrica

magra, caracterizada por uma estrutura flexível e transparente capaz de absorver, com um número reduzido de pessoal, as flutuações quantitativas e qualitativas da demanda”.

Portanto o resultado desse enxugamento do quantitativo de servidores que compõe a infraestrutura pedagógica implica diretamente nas condições de trabalho dos próprios servidores que são afetados com a pressão e sobrecarga de trabalho diante da demanda. Mas essa situação concorre também para a redução das condições da formação dos estudantes e do trabalho dos docentes.

Diante dos relatos podemos apontar que o IFAP apresenta uma infraestrutura física e pedagógica ainda insuficiente para a demanda presente na instituição. E esta insuficiência trata-se tanto de espaços, equipamentos quanto do seu quadro de servidores que deem suporte às demandas, sobretudo do ensino. A manutenção destas condições compõe o processo de precarização do trabalho docente na instituição.

Com base nas pesquisas, reitera-se que os apontamentos das entrevistadas não evidenciam o IFAP como uma exceção dentro da RFEPCT. Ainda que haja condições intensificadas pelas desigualdades regionais, como é o caso da internet na região amazônica, a infraestrutura deficitária presente na Rede Federal tem origem principalmente na escassez de recursos, conforme apontamos no capítulo anterior.

Além das atividades de ensino os docentes dos institutos têm a incumbência de desenvolver atividades de pesquisa e extensão, conforme consta na Lei nº 11.892/2008. Na regulamentação vigente que trata das atividades docentes no IFAP, a Resolução 108/2022, em seu art. 5º expõe que “serão consideradas atividades docentes inerentes ao cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFAP aquelas relacionadas ao ensino, à pesquisa, à inovação, à extensão, à gestão e à representação institucionais” (IFAP, 2022a). Durante as entrevistas ao tratarem do trabalho docente no IFAP, as docentes também mencionaram sobre as condições de trabalho relacionadas às atividades de pesquisa e extensão.

A partir dos relatos podemos apontar que o cenário construído confronta a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Foi unânime a denúncia do financiamento precário para o desenvolvimento das atividades em questão. O cenário é de poucas bolsas, ocasionando o desenvolvimento de projetos sem bolsas para coordenadores e estudantes, além de atrasos no pagamento de bolsas aos estudantes. Os materiais para o desenvolvimento dos projetos geralmente são limitados ao material do almoxarifado, pois falta recursos para compra de outros materiais. As vezes o único recurso é apenas para apresentar trabalho, quando há.

Desenvolver pesquisa nesse país é sempre difícil. Não importa onde, não importa a instituição. As dificuldades ainda são em termos, às vezes, de recurso, porque boa parte dos editais que abrem você não tem nenhum auxílio para o desenvolvimento da pesquisa em si. **E quando tem bolsa, a bolsa é somente para o aluno. Difícilmente a gente tem bolsa para coordenador de pesquisa.** Então, acho que hoje **a maior dificuldade que a gente enfrenta para desenvolver pesquisa é a questão do auxílio financeiro**, às vezes, em projetos que demandam. Eu não digo nem tanto a questão de material e laboratório, porque isso é possível no IFAP, mas as **demandas simples como reagentes, às vezes deslocamento.** Então, como nós já sabemos desses fatores limitantes, às vezes o projeto de pesquisa também é limitante. Você teria interesse em pesquisar determinada coisa, mas sabe que não vai ter recurso para isso? Então você, entre aspas, diminui o nível dos seus objetivos. E isso, de alguma forma, enfraquece a qualidade da nossa pesquisa. (Docente B).

O relato da Docente B descortina a falta de financiamento adequado enfrentada pelos pesquisadores na instituição, de como isto limita a atuação do docente pesquisador e os objetivos da pesquisa. Por vezes, as bolsas estudantis são os únicos recursos contemplados nos editais, e a docente relata que os valores destas nem sempre são atraentes aos estudantes.

E quando a gente fala no ensino médio, a gente tem as bolsas de iniciação júnior. O problema são os valores dessa bolsa. Então imagina, 100 reais por uma bolsa. Eu já tive alunos, já tive oportunidade de ter alunos muito bons, que a partir dessa identificação, eles foram convidados a trabalhar, mas eles disseram: “Poxa, professor, meu pai não deixou eu trabalhar na pesquisa”. Por quê? “Não, porque eu teria que vir no contraturno para a escola e ele disse que 100 reais para eu ter que vir duas vezes, três vezes na semana, 100 reais ele me dá de mesada”. (Docente B).

Há que ressaltar a importância dos estudantes na produção das atividades de pesquisa e extensão. É preciso entendê-los como pilar fundamental na produção e socialização da ciência no país. O valor dessa bolsa, por exemplo, revela que as condições de sustentação deste pilar são mais precárias que a do trabalhador que tem seu salário.

Diante do financiamento precário para pesquisa e extensão, entre as soluções encontradas e citadas pelas Docentes B, F e G foi a busca pelo financiamento externo, bem como a utilização de recurso próprio, ou seja, do próprio salário, citada pelas docentes B, E, F, G e H.

A gente só tá conseguindo fazer, desenvolver o projeto porque nós ganhamos o prêmio. [...] Ano passado eu desenvolvi um por edital. Porque o edital pinga e quando ele pinga são vinte professores que estão esperando pra duas bolsas e aí a maioria de nós não consegue contemplar. E esse é um problema muito sério. Então o que é que a gente vem tentando resolver agora no grupo de pesquisa que nós temos? Nós iremos concorrer a editais de fora. Então nós

estamos escrevendo ao mesmo tempo três projetos pra editais porque a gente não consegue financiamento interno. É pouco. Quando a gente fala de financiamento interno, são editais internos dos recursos que a gente tem aqui. (Docente G).

O financiamento externo pode ocorrer a partir de tratados com outras instituições públicas ou privadas, por meio de editais, premiações, cooperações. No entanto, apesar de ser uma possibilidade, esses financiamentos externos possuem suas dificuldades de acesso, seja pela concorrência com outras instituições, apontado pela Docente B, seja pela quantidade de mestres e doutores dos institutos, pois em geral nos editais estas são condições mínimas para submissão de projetos. Conforme indicado pela Docente G, ao dizer que está na escrita de três projeto ao mesmo tempo, há uma extensão das atividades docentes na busca de fomento externo.

Em que pese a luta dos docentes na busca de financiamento externo para desenvolver as atividades de pesquisa e extensão, “na maioria dos casos, são os próprios institutos que custeiam suas atividades de pesquisa e extensão, denotando uma modesta articulação das instituições de ensino junto aos setores produtivos e às agências de fomento”, conforme aponta o Ministro-Relator da Auditoria apresentada pelo TCU sobre a Rede Federal de Educação Profissional em 2013, (TCU, 2013, p. 58). Se o financiamento precário proveniente dos orçamentos dos institutos é a principal fonte de recursos das pesquisas e extensão desenvolvidas neles, podemos mencionar que tais atividades nos institutos, em grande medida, são sustentadas pela capacidade e boa vontade dos servidores.

O que este relatório do TCU não aponta, mas é destacado pelas entrevistadas em nossa pesquisa é o custeamento dos projetos pelos próprios docentes que, ao não encontrarem recursos disponíveis, destinam parte do seu salário para financiar atividades e materiais necessários às atividades de pesquisa e extensão.

Infelizmente a gente sabe que **isso é um indicador pra que muitos professores não queiram participar de projetos**, embora seja uma necessidade, muitos não trabalham porque têm dificuldade. Materiais básicos faltam, a gente vai lá no almoxarifado, não tem material, falta recurso. Não temos um apoio pra que a gente possa desenvolver projetos de extensão, projetos de pesquisa, falta recurso. Infelizmente a gente vive isso aí e espero que a gente possa melhorar. [...] Quando a gente pensa em trabalhar projetos dentro do IFAP. Eu vou falar na minha condição, enquanto professor que participa bastante de comissões. **A gente sempre precisa, de alguma forma, fazer uso do nosso [dinheiro]. Se você não fizer, não tiver ali contribuindo, pegando ajuda de um ou de outro** com a boa vontade, a gente sabe que muita coisa não vai funcionar. Então, infelizmente quando a gente quer que um trabalho saia, que o trabalho aconteça, se você não estiver ali disposto a usar

um pouco do seu, você não vai conseguir fazer. Coisas básicas mesmo, você precisa às vezes meter a mão no seu bolso para que você possa fazer, se você quiser desenvolver o projeto. (Docente D).

[...] alguns trabalhos que eu faço aqui, **eu compro o meu dinheiro, eu tenho que comprar, porque senão não sai, não anda. Então tem algumas coisas que eu uso, ó, vidraria, essas caixas aí eu comprei**, tem outras coisas que eu uso lá pra fazer o trabalho, que a gente compra, porque não tem dinheiro pra essas coisas. E quando tem é pouco, né. É limitado. Então precisa ver mecanismos de aumentar esse dinheiro, né, fomentar melhor esses trabalhos aqui. (Docente E).

Teve um evento que eu gastei, **eu gastei mais de 700 reais**, né? Foi um evento Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, né? Assim, precisava? Não, basicamente não precisava, né? Mas assim, os elementos necessários eu precisei adquirir ali, né? Fora os outros colegas com as outras atividades. Então, chega a ser preocupante a gente assumir determinadas comissões, determinadas demandas, já pensando nessa necessidade que a gente sabe que vai precisar. [...] Aí, pelo menos, Porto Grande, nós temos um auditório, é tudo novo no Porto Grande, né? E nós temos essa infraestrutura lá, graças a Deus. Mas eu não participei, todos os eventos que eu participei no *Campus* do Porto Grande, todos, **a comissão pedia um recurso pra ajudar com alguma coisa, sem exceção**. (Docente F).

Outras docentes relatam casos de já terem: “Quando é possível, eu adiantava a bolsa para os meus alunos, porque tinha atraso, e eu sabia o quanto era importante essa bolsa para ele” (Docente B); “[...] no final do ano, eu levei, eu tive um gasto do meu próprio recurso muito grande, pagando hotel pra aluno” (Docente G). Então é possível constatar que atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas na instituição, que deveriam ser custeadas pelo Estado, também são realizadas às custas dos salários dos servidores.

Vale ressaltar que a participação em todas estas atividades, nas quais os servidores têm dificuldades em obter recursos para realização, e acabam por retirar valores do próprio salário para financiá-las, fazem parte das avaliações de progressão e promoção dos servidores. Estas atividades também são critérios de pontuação em editais internos de ensino, pesquisa e extensão. Ao não participar destas atividades, os docentes podem ser penalizados com a não pontuação nos critérios de tais avaliações e editais. Isso demonstra que a falta de condições de pesquisa e extensão impacta também na carreira e no salário docente.

A prática da coleta de recursos entre servidores, como mencionado pela Docente F, para realização de atividades de pesquisa e extensão, ainda que seja com boa intenção, pode ser interpretada como uma improbidade administrativa e o servidor ser responsabilizado como tal. A Lei nº 8.429/1992, Lei de Improbidade Administrativa, veda esse tipo de ação de cobrança e recebimento de valores para evitar abusos e garantir transparência (Brasil, 1992). Isto inclui

também o recebimento de valores de empresas, caso que também é citado pela Docente F na entrevista.

Além do financiamento precário, a alta carga horária de ensino é outro elemento que interfere nas condições de pesquisa e extensão. Com exceção da Docente D, todas as demais apontaram essa situação como motivo que dificulta a participação docente em atividades de pesquisa e extensão.

Já no campo da pesquisa, no momento, eu tô um pouco parado, né? Porque é por causa da carga que tá muito alta e aí você não acaba tirando um tempo, digamos assim, né, pra... acaba sobrando, né, a realidade, né, pra fazer um bom trabalho na área de pesquisa. Você precisa se dedicar, né? Que é outra questão também que nós sofremos no Instituto Federal, é essa questão, né? Carga horária alta, principalmente se você tá no superior, né? [...]. (Docente A).

A Docente G cita o caso da colega de trabalho que disse “olha, eu vou declinar, esse ano eu não vou participar”. Por quê? Ela disse ‘Porque eu estou com 20 aulas’. Ela estava com 16 e ia entrar no projeto, mas aí vai assumir a turma de outro professor, ela aumentou para 20. [...] Aí eu, ok, 20 aulas”.

A Docente E destaca que as atividades de ensino não se restringem ao tempo em sala de aula, mas incluem também o planejamento muitas vezes não contabilizado ao tratar das atividades de ensino: “infelizmente a nossa carga horária de ensino é alta, e isso acaba dificultando um pouco você se dedicar mais às pesquisas. Às vezes o professor ele tá tão ocupado com a aula, com o planejamento, que ele deixa um pouquinho a pesquisa de lado”.

Sobre a alta carga horária de ensino, destacamos que a publicação da Portaria Nº 983/2020 do Ministério da Educação produziu mudanças nas resoluções que regulamentavam as atividades docentes em alguns Institutos. A principal mudança reivindicada por essa Portaria era o aumento das horas em sala de aula. No IFAP essa mudança foi aprovada no final de 2022¹⁸, com a aprovação da Resolução 108/2022 - CONSUP/RE/IFAP, os docentes em regime de trabalho de 40 horas semanais tiveram a ampliação da sua carga horária mínima de regência de 10 horas para 14 horas, mantendo a máxima de 20 horas. Estas horas são de horas-relógio, isto significa que o docente pode chegar a 24 aulas de 50 minutos cada.

¹⁸ A aprovação da Resolução 108/2022 - CONSUP/RE/IFAP lembra muito as aprovações nefastas e impopulares feitas no “apagar das luzes” no Congresso Federal. A Resolução que não contou com amplo debate entre os docentes foi aprovada pelo Conselho Superior do IFAP no dia 22 de dezembro de 2023, quando boa parte de seus servidores já estavam se organizando para o recesso de fim de ano.

Ainda que não haja um artigo específico, mas no anexo I da Resolução 108/2022 é estabelecido que para cada hora de aula o docente tenha uma hora adicional para outras atividades de ensino, tais como: preparação, manutenção e apoio ao ensino, participação em programas e projetos de ensino, atendimento, acompanhamento, recuperação, avaliação e orientação de alunos. Isto assegura, ainda que fragilmente, um elemento básico para a qualificação das condições de ensino.

A alta carga horária mínima e máxima fixadas nesta Resolução implica tanto na sobrecarga, que pode desencadear processos de adoecimento profissional, quanto na perda da qualidade da educação, visto que isto diminui ou mesmo inviabiliza a possibilidade de pesquisa e extensão aliados ao processo de ensino.

Os dados encontrados em nossa investigação corroboram com os dados da pesquisa de Moreira (2017). Nesta ele buscou “identificar o perfil do professor pesquisador dos Institutos e os principais problemas e soluções apontados por estes para o crescimento da Pesquisa em suas instituições” (Moreira, 2017, p. 21). Ao final ele conclui que os principais motivos para pouca participação dos docentes dos institutos nas atividades de pesquisa são o “excesso de atividades de ensino e administrativas a que os docentes dos Institutos são submetidos e maior dificuldade na captação de recursos financeiros para pesquisa”.

Outro ponto mencionado por Moreira (2017) e evidenciado na nossa investigação pelas docentes D e F que incide na participação e produção de pesquisa é: a formação docente. Duas docentes especialistas mencionaram que não se sentem capacitadas devido a fragilidade neste quesito na sua formação.

E quando eu digo que falta esse incentivo, eu, na minha condição, eu venho de uma licenciatura. **Na minha licenciatura a gente não foi trabalhado a questão da pesquisa.** E quando eu chego numa instituição que requer a pesquisa, é uma responsabilidade minha enquanto servidor desenvolver a pesquisa, mas eu ainda assim acredito que a instituição deveria incentivar, dando curso, capacitando, trazendo informações sobre como desenvolver o projeto de pesquisa [...]. (Docente D).

[...] Então, **eu não tenho muita habilidade na pesquisa.** Não por falta de interesse, mas é porque quando a gente inicia algo... Posso citar que eu colaborei muito com a extensão em alguns aspectos, quando os colegas mencionavam nas comissões, as responsabilidades, quando dava, **quando cabia também a minha formação.** Mas, assim, de pesquisa, eu tenho um histórico terrível. Não tenho muitas publicações, na verdade. (Docente F).

A formação de pesquisadores no Brasil deveria ocorrer fortemente desde a graduação. No entanto ela se dá majoritariamente nos programas de pós-graduação de mestrado e

doutorado. Deste fato decorre a dificuldade no desenvolvimento de pesquisas de alguns professores que não passaram por estes níveis. Ainda que os institutos desenvolvam atividades de pesquisa, a exigência mínima nos concursos públicos para docência nestes é a graduação. Isto poderia não representar um problema caso estas instituições promovessem o fortalecimento de políticas de formação para seus professores, conforme discutiremos a seguir.

A análise das condições de pesquisa e extensão baseadas na entrevistas e outras investigações evidenciam que a educação integral articulada com a pesquisa e extensão não é vislumbrada na perspectiva da formação para o trabalho simples e barato pretendido histórico-geograficamente para o Brasil. Sob a ótica da burguesia nacional e internacional, o que se pretende para o país é uma formação barata para o trabalho barato. Isto é evidente na história de criação dos Institutos Federais, ainda que se veja como uma grande revolução (Pacheco, 2010). Assim o que se tem é um arremedo de Universidade, manifesto no financiamento destas instituições. Não que as universidades públicas não sofram com o financiamento precário também.

Sob os professores pesa a incumbência de fazer pesquisa e extensão quando estão com alta carga horária de ensino e sem o financiamento necessário. A pesquisa e extensão, imprescindíveis para a formação integral dos estudantes, são secundarizadas pelo Estado e por vezes representam uma sobrecarga a mais para os docentes. Se é verdade que o ensino nos institutos apresenta bons resultados, isto é mérito dos trabalhadores em educação que atuam nestas instituições sem as devidas condições para tal.

Diante do exposto fica evidente as precárias condições de pesquisa e extensão existentes nos institutos federais. O que poderia ser um grande diferencial na formação dos sujeitos que estudam nestas instituições acaba por ser um peso a mais para os docentes que em muitas ocasiões tem de arcar com as despesas que deveriam ser pagas pelo Estado.

Todas as atividades desenvolvidas nos Institutos têm sua centralidade no conhecimento científico. Este, por sua vez, tem suas bases em elementos que compõem a vida e a natureza que são dinâmicas. A partir do avanço de pesquisas o conhecimento científico é continuamente expandido, atualizado, e o professor precisa acompanhar tais esta realidade à medida em que ela incide na prática docente.

Além do contato com novos conhecimentos, a própria prática pedagógica enquanto prática social impõe desafios frequentes aos docentes. Tais fatores fundamentam a necessidade da formação permanente. Dessa forma, se o objeto de estudo e a prática pedagógica se apresentam dinamicamente, a

[...] formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (Freire, 2001, p. 72).

É a continuidade na formação docente que permite a categoria problematizar as dificuldades e ampliar seu conhecimento. A partir disso é possível confrontar os desafios e situações impostas na prática educacional. Nesse sentido, a formação contínua se constitui elemento de valorização do professor e da sua instituição. Mas para se efetivar enquanto política de valorização dos professores, ela demanda “condições de trabalho propiciadoras da formação contínua de professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação” (Pimenta, 1996, p. 87).

Ao discorrerem sobre a formação continuada no IFAP as docentes mencionaram os seguintes pontos: identificam incentivo institucional (5); indicam que participaram de um convênio institucional (3); obtiveram afastamento para pós-graduação (3); identificam falhas na política de formação dos docentes da instituição (7); indicam temas para formação (5).

Sobre os incentivos institucionais indicados são destacados, pelas Docentes A e E, que é perceptível uma preocupação das gestões anteriores e atual com a formação continuada, mencionando o recebimento de comunicados via e-mail e parcerias institucionais para realização de pós-graduações. Para as Docentes B e C o incentivo institucional decorre do cumprimento da legislação educacional. Entre as ações instituídas pela política educacional está a previsão do afastamento do docente tanto no Regime Jurídico dos servidores públicos civis da União, Lei nº 8.112/1990 (Brasil, 1990), como na Lei nº 12.772/2012 que trata do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (Brasil, 2012).

Além destes documentos, o Decreto nº 9.991/2019 que apresenta a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal cita que os afastamentos devem ser precedidos por processos seletivos com critérios de elegibilidade isonômicos e transparentes (Brasil, 2019). A existência do edital de afastamento é citada como um elemento de incentivo institucional pela Docente H.

Portanto, a partir dos relatos é possível identificar que existem políticas de formação continuada na instituição. As Docentes A, C e H mencionaram ter participado de pós-graduação resultante de convênio firmado pelo IFAP. A obtenção de afastamento para realização de pós-graduação também foi mencionada pelas Docentes C, G e H. No entanto, com exceção da Docente A, as demais entrevistadas apontaram falhas na política de formação dos docentes da instituição.

As falhas apresentadas pelas docentes são as seguintes: falta de isonomia no processo de afastamento para pós-graduação (4); dificuldades no afastamento para pós-graduação (3), falta formação para promoção da educação inclusiva: deficientes, indígenas (3); Atraso na complementação pedagógica (2); Descontinuidade da política (2); Falta de debate sobre planejamento institucional da política de formação dos servidores (1); Dificuldade no acesso à licença capacitação (1). Todos esses apontamentos indicam uma enorme fragilidade na política de formação continuada dos docentes da instituição.

Ela tem picos de algumas questões que elas se mostram de incentivo a capacitação específica. É assim, apareceu um DINTER em tal lugar, apareceu um MINTER tal lugar, mas a gente não percebe... Nós, como docentes, a gente não tem uma agenda de atividades de capacitação de que a gente diga assim, “olha, esse ano eu não vou fazer, mas na agenda do ano que vem eu vou participar porque...”. A gente não tem isso. [...] Então, **eu não vejo que há uma política de incentivo contínua, ela é esporádica.** Tem um amigo que fala isso, quando são picos, são soluços de gestão, que é uma expressão que ele usa, são soluços de vez em quando. Aí você tem um soluço. Aí você diz “Ah! Olha tem um edital aqui, tem uma capacitação ali, tem alguma coisa”. (Docente G).

[...] o que eu sinto falta é dessa formação, assim, mais específica em relação à nossa atuação. Por exemplo, questão de atuar com esses alunos, com necessidades especiais, essas questões mais básicas do dia a dia. Eu sinto que ainda não está bem contemplado. Então, assim, **pra que a gente possa atuar com mais segurança. Eu ainda tenho algumas questões que eu ainda não tenho muita segurança.** Aí eu acabo buscando por minha conta, né? Fora. Pra poder aprender, porque tem coisas que a gente tem que aprender mesmo. A gente não aprende tudo na graduação. (Docente C).

A descontinuidade e falta de agenda da política de formação continuada presente no IFAP, apesar de trazer sérias consequências à qualidade do ensino desta, não é uma particularidade da instituição. Pereira (2010, p. 1) aponta que a formação continuada “configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais ‘descontínua’ do que propriamente ‘contínua’”. O autor ainda faz a crítica sobre a predominante visão de oferta de curso de curta duração (atualização, aperfeiçoamento e reciclagem).

Outra crítica apontada por Pereira (2010) é a desconexão entre os temas tratados nas formações com as necessidades formativas dos docentes. O que demonstra a falta de participação dos docentes no planejamento das políticas de formação. A falta de envolvimento destes docentes pode acarretar a não participação e falta de interesses destes nas formações, conforme destacado por Viella e Santos (2015).

A descontinuidade, assim como a falta do conjunto dos docentes no debate sobre planejamento institucional da política de formação dos servidores revelam sérias deficiências no desenvolvimento da política institucional. No entanto, a falta de isonomia apontada por algumas docentes representa um agravante maior na fragilidade da política de formação da instituição, pois para além de uma mera lacuna, ela implica em um vício que fere os princípios democráticos das instituições públicas e não permitido pela própria legislação.

Art. 22. Os afastamentos para participar de programas de pós-graduação *stricto sensu* serão precedidos de processo seletivo, conduzido e regulado pelos órgãos e pelas entidades do SIPEC, **com critérios de elegibilidade isonômicos e transparentes.**

§ 1º Os processos seletivos considerarão, quando houver: I - a nota da avaliação de desempenho individual; e II - o alcance das metas de desempenho individual.

§ 2º As unidades de gestão de pessoas dos órgãos e das entidades poderão utilizar avaliações oficialmente reconhecidas de qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* efetuadas por instituições da área de educação para fins de classificação do servidor no processo seletivo de que trata o caput. (Brasil, 2019).

A Docente G relata que antes de haver edital “tinham pessoas que estavam com um ano e conseguiam liberação de quatro anos. Nós estávamos há um tempo e não conseguimos liberação de quatro anos. Conseguimos pra três e quando voltamos foi uma loucura ficar aqui dando aula e escrever uma tese”.

Acontece que quando alguém é da base da gestão, é possível que logo se afaste, é possível que a pessoa consiga uma licença, né? Quando é da base, quando não é, a gente sabe que o trâmite é bem mais demorado, é bem mais dificultoso, sempre há uma questão de que não é possível no momento, que a gente fica esperando, fica largado. Sempre há uma demora ali que a gente não compreende por que que não é igual para todos, né? Então a gente vê que não existe uma isonomia quando se trata a questão de formação, de fazer com que a pessoa possa se capacitar, né? A pessoa às vezes está aprovada no edital de afastamento e ainda assim é preciso ela recorrer por outros meios. (Docente D).

As falas apontam que o vício da falta de isonomia é histórico, pois desde quando não havia sido colocado em prática a seleção por edital já era perceptível a existência de tal prática, conforme os relatos apresentados. Para além dos relatos é possível confirmar tal denúncia a partir da indicação feita pela Docente H ao citar “eu só vi que no último edital colocaram questões relacionadas à gestão”. O referido Edital N° 2/2023/PROGEP/IFAP (IFAP, 2023c), em seu art. 7º, ao apresentar os critérios de pontuação para a seleção traz entre eles a atuação

em “Fiscalização de Contrato”, sendo esta uma função designada apenas pela gestão, portanto não acessível a todos.

No relato da Docente H ela expõe inclusive o seu caso, o qual considera assédio. Ela explicou que havia tido seu afastamento previamente acordado em processo público da instituição. Mas em determinado momento, informalmente, ela recebe uma ligação de um servidor da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas para “dizer que não tem como você se afastar, porque a gente não tem como contratar o professor substituto” e que ela precisaria continuar trabalhando enquanto cursava a pós-graduação fora do estado. Em resposta à situação ela pediu publicidade, formalidade àquela ação, e dessa forma conseguiu reverter a dificuldade imposta. “Sempre as minhas saídas é nesse sentido de sempre exigir um grau de publicidade, que eu sei que não vai acontecer, mas a gente tem como pedir, né? Que a gente sabe o que é certo, o que é errado, o que é informal, o que é não formal. E aí sempre as minhas saídas são nesse sentido” (Docente H).

Com a atitude de evocar a publicidade, percebe-se uma forma de trazer luz aos princípios da Administração Pública enfraquecidos pela quebra de impessoalidade e moralidade diante da falta de isonomia no procedimento público. Conforme expõe Pinto (2008, p. 132-133) a impessoalidade e a moralidade exigem respectivamente:

[...] que a atuação do administrador público seja voltada ao atendimento impessoal e geral, ainda que venha a interessar a pessoas determinadas, não sendo a atuação atribuída ao agente público, mas à entidade estatal a que se vincula. [...] a necessidade de toda a atividade administrativa atender a um só tempo à lei, à moral e à equidade, em suma, aos deveres da boa e honesta administração;

Diante das falhas elencadas pelas entrevistas fica evidente que a formação também é um campo em e de disputa na RFEPCT. Ainda que ela seja um direito dos trabalhadores garantido no art. 62 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a formação continuada, por vezes, é constituída como um privilégio de alguns que conseguem acessá-la. Não por acaso a facilitação no afastamento para pós-graduação foi reivindicada nas entrevistas realizadas.

Em seus relatos, ao tratarem da formação continuada as docentes (5) também fizeram indicações de temas a serem desenvolvidos nesta. As proposições referem-se à educação inclusiva, especificamente sobre relações étnico-raciais e pessoas com deficiência, além de formação sobre a especificidades da Educação Profissional e Tecnológica aos ingressantes na instituição.

[...] Principalmente no caso aqui na instituição que já faz uns dois anos que começaram esse... Começaram a chegar os alunos com autismo, né? Então você começa também a aprender com esses alunos e você tem que trabalhar ao mesmo tempo com aluno autista e ao mesmo tempo com alunos, né? Com grau diferente de aprendizagem, né? Então isso é... Essa é uma mudança também que tá acontecendo em cima. (Docente A).

Só falta mesmo o acolhimento institucional do servidor pra explicar o que é a questão de... De como é que é trabalhar com uma educação profissional, por exemplo, pra uma realidade de um *campus*. Acho que falta isso nesse sentido do acolhimento institucional. [...] De pessoas principalmente que são de outros contextos que não são amazônicos, por exemplo. (Docente H).

As proposições revelam a necessidade da formação continuada para uma educação que tenha sentido para os docentes e estudantes da instituição. Uma educação que reconheça as potencialidades e os limites dos estudantes, assim como as especificidades da educação profissional e tecnológica no território amazônico. A educação no IFAP mantém semelhança com o ensino básico e superior realizado em outras redes e regiões, mas apresenta também particularidades que precisam ser debatidas entre aqueles que dão movimento a esta instituição.

Ao tratar dos desafios da docência nos institutos podemos salientar que a exigência de atuação nos diversos níveis e modalidades demanda uma gama de conhecimentos dos docentes. Outro desafio presente na RFEPCT situa-se na relação entre educação e território, de como esta implica na atuação docente:

A própria distribuição regional dos IFs imprime uma especificidade na atuação docente haja vista que o contexto de cada microrregião e dos municípios que a compõe é portador de muitas diversidades, sejam elas geográficas, populacionais, socioeconômicas, enfim especificidades que também dão seu tom à docência. (Pasqualli et al., 2023, p. 16).

A realidade do quadro docente do IFAP expressa a existência de servidores vindos de diversos locais do Brasil. A diversidade cultural tem seus aspectos positivos na relação da comunidade acadêmica diante da possibilidade de trocas culturais e de experiências entre as pessoas. No entanto, para o processo de ensino-aprendizagem é necessário que a atuação docente considere a realidade do local para que as diferenças culturais não sejam limitantes do processo. Nesse sentido, se a atuação docente necessita considerar este fato, uma formação específica para quem chega em um determinado território é fundamental para a fruição do trabalho e estudo dos envolvidos.

Com base no exposto aponta-se que o IFAP dispõe de uma política de formação continuada para os seus docentes. Entretanto, esta política é marcada por falhas e lacunas desde

o seu planejamento à execução, ocasionando dificuldades no acesso ao direito à formação continuada. As condições para a formação permanente que deveriam ser asseguradas pelo Estado, conforme consta na legislação, mostram-se frágil, tal como ocorre com a legislação trabalhista.

No cenário em que observamos a formação docente fragilizada, identificamos também muitas vezes o docente sendo responsabilizado individualmente pela busca por sua formação, ao mesmo tempo em que se culpa erroneamente os professores pela qualidade da educação. Isso reflete a minimização do Estado para as políticas sociais e individualização da vida, ambos propagados pela agenda neoliberal. Diante dessa conjuntura, destacamos que os professores da RFEPECT enfrentam dificuldades de acesso à formação continuada, o que demanda a necessidade de luta coletiva.

A formação continuada, além de compor as condições de trabalho docente, faz parte dos elementos que estruturam a carreira. Esta trata do desenvolvimento profissional do trabalhador. A sua regulamentação ocorre com a criação de um plano de carreira que constitui um “conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento profissional dos servidores titulares de cargos que integram determinada carreira” (Brasil, 2005). Em geral este documento trata da forma de ingresso, condições de progressão e promoção profissional – o que implica na avaliação do servidor –, remuneração, jornada de trabalho e formação continuada.

Como mencionado, a mudança institucional ocorrida para criação dos IF's previa a ampliação de vagas de ensino básico e superior na rede pautada na contenção de custos e aproveitamento do máximo dos trabalhadores e estruturas. Para efetivar essa transformação foi necessário adequar a carreira dos trabalhadores das antigas instituições. Nesse sentido a carreira de magistério de 1º e 2º grau (Lei n. 7596, de 10 de abril de 1987) foi substituída pela carreira EBTT, da qual fazem parte os docentes do IFAP, com a aprovação da Lei 11.784, em 22 de setembro de 2008.

Portanto a criação da nova carreira precede a criação dos IF's, que ocorreu em dezembro de 2008. Floro (2016) destaca que a reestruturação da carreira era indispensável, pois os docentes não tinham autorização para dar aulas no ensino superior. Os docentes passaram então por um processo de convencimento de que a mudança seria vantajosa. Para a autora, “a EBTT não promoveu melhorias significativas nas condições de trabalho dos docentes quando comparada à carreira do Magistério de 1º e 2º Grau e nem elevou os professores das escolas profissionalizantes ao nível do Magistério Superior” (Floro, 2016, p. 85).

Após quatro anos da sua criação, a carreira foi regulamentada e reestruturada pela Lei nº 12.772, de dezembro de 2012. Esta lei demarcou a divisão da carreira do Magistério Federal

em duas: EBTT e Magistério Superior. As diferenças entre elas está: na atuação, enquanto na Universidade ela é especializada no nível superior, na RFEPCCT ela é flexível, os docentes podem atuar no nível básico e superior; no ingresso, a exigência mínima para esta é a graduação, e para aquela é o doutorado, exceto “quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou localidade com grave carência de detentores de titulação acadêmica” (BRASIL, 2012).

Outra diferença se deu com a criação do Processo de Reconhecimento Saberes e Competências (RSC) para a carreira EBTT. Com ela os docentes têm a possibilidade de receber a remuneração como especialistas, mestres e doutores sem ter a referida certificação ou título, após comprovar atuações e produções. Esta política que pode parecer apenas como um benefício financeiro, apresenta também pontos críticos em vista do seu traço mercadológico, individualista e meritocrático, bem como um desestímulo ao ingresso nos cursos de pós-graduação (Floro, 2016; Santos, 2019). Floro também destaca que outra:

diferença existente entre as carreiras é a inserção do compromisso de a EBTT realizar o ensino, a pesquisa e a extensão com ênfase no desenvolvimento tecnológico, reiterando a ideia de que a distinção entre as duas carreiras é o fato de o trabalho acadêmico na EBTT precisar ser organizado em torno dos eixos de educação profissional e da área tecnológica, promovendo a geração de produtos e serviços demandados pelos arranjos produtivos locais e fazendo com que o ensino, a pesquisa e a extensão nos IF's sejam tratados como mercadorias e não como produções acadêmicas. (Floro, 2016, p. 91).

Silva e Melo (2018) apontam que essa vinculação dos IFs aos Arranjos Produtivos Locais (APL) implica na sujeição dos institutos e seus trabalhadores ao mercado. Em sua pesquisa as autoras identificaram que entre os docentes entrevistados, alguns “incorporam, de forma acrítica, o discurso dos documentos oficiais que tratam do vínculo dos IF com os APL” (Silva; Melo, 2018, p. 10). O fato é que a lógica mercantil dessa relação entre IFs e APL, muitas vezes não percebida pelos docentes, contribui para ampliação da precarização do trabalho docente nestas instituições.

Ainda na análise comparativa entre as duas carreiras, pode-se citar que as avaliações de desempenho dos servidores das universidades e institutos são similares “mesmo sem haver equiparação das condições de trabalho” (Floro, 2016, p. 89). Portanto, identifica-se um processo desigual ao submeter sob a mesma avaliação aquele professor do Instituto que tem 20 horas-relógio de aula e que não tem horas destinadas para pesquisa e extensão, e o docente da universidade que não chega a esse quantitativo de aulas e consegue desenvolver pesquisa, por exemplo. Essa diferença é um dos apontamentos levantados durante as entrevistas com as docentes do IFAP.

Ao analisar a carreira, as docentes entrevistadas fazem ponderações positivas, assim como são apresentadas críticas. A perspectiva meritocrática aparece nas falas, mas também o contraponto a ela. No conjunto das entrevistas, as Docentes E, F e H mencionaram não conseguir avaliara carreira, mas apenas a última não apresentou nenhuma avaliação “por desconhecimento mesmo, de não conhecer, de não ter mesmo, de não procurar saber”. Essa dificuldade em fazer uma avaliação sobre a carreira indica a necessidade de debate coletivo sobre o tema.

Entre as que avaliam positivamente, elas declaram o seguinte: “Quanto a questão de carreira, eu confesso que eu me considero uma pessoa numa condição privilegiada no momento que eu me encontro [...] (Docente D). As Docentes C e G fazem uma avaliação positiva ao comparar com outras carreiras em que observam condições mais desfavoráveis: “a gente no Instituto ainda tá bem melhor do que em outras esferas, né? Esferas estadual, municipal, por exemplo.” (Docente C). Estas duas docentes também apontam críticas à carreira EBTT, principalmente ao compará-la com carreiras do judiciário e legislativo.

Mas nós estamos bem aquém daquilo que nós somos. Porque quando eu falo isso, a gente usa uma unidade comparativa. Como é que nós somos formadores, profissionais, cidadãos, nós estamos tão aquém de outros setores, do judiciário, do legislativo, que tem uma... A gente tá falando da questão salarial, né? Que já entra apanhando como um doutor da educação. Não queremos desmerecer a função deles, mas vamos analisar toda uma vida acadêmica e tal. (Docente G).

Para essa discussão o elemento salário é elucidativo na desigualdade presente entre as carreiras. Enquanto aos juízes é oferecido um teto, aos docentes é oferecido um piso, um vencimento base. De acordo com a Resolução nº 795, de 17 de março de 2023 (Brasil, 2023), um Juiz de Tribunal Regional e Desembargador do TJDFT recebeu em fevereiro de 2024, R\$ 39.717,69. No mesmo período um docente iniciando a Carreira EBTT com título de doutorado, em regime de dedicação exclusiva recebeu R\$ 10.481,64, e aquele que está no último nível da carreira prestes a aposentar, o docente titular R\$ 22.377,72. Tais valores demonstram apenas um aspecto da carreira que revela a valorização de uns e a desvalorização de outros.

Essa desvalorização da docência é histórica e expressa também a desvalorização dos trabalhos ocupados majoritariamente por mulheres. Alves e Pinto (2011) nos mostram dados que revelam essa desigualdade salarial entre a docência e outras profissões que demandam nível superior. Não é por acaso que a “a nossa juventude não quer ser professora”, como afirma Rosilene Corrêa, diretora do Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)

(Teixeira, 2024, p. 1). Não há interesse em fazer licenciatura, e ao cursarem 58% dos estudantes abandonam a graduação antes da formatura, assim como é possível identificar o abandono durante o exercício da profissão (Fonaprace, 2019; Wagner; Carlesso, 2019).

A discrepância no salário se apresenta não apenas quando comparamos a outras categorias no serviço público brasileiro, mas também quando comparamos a mesma categoria docente com outros países, conforme menciona a Docente C. De acordo com o Relatório da OCDE “The State of Global Education – 18 months into the pandemic”, ao comparar salário dos professores de 40 países, com o ano de referência de 2018, o Brasil pagava uma média de 13,9 mil dólares por ano ao professor iniciante, enquanto na Colômbia, Chile e Alemanha era de 21,9 mil, 25,1 mil e 72,5 mil dólares, respectivamente (OCDE, 2021). O que confirma a desvalorização do trabalho docente no Brasil.

Quando comparamos as carreiras regulamentadas pela Lei nº 12.772/2012 é possível identificar as desigualdades entre as carreiras do magistério federal, conforme aponta Floro (2016) e percebido pelas docentes A e B.

Na universidade, você é professor da universidade, você também tem que pesquisar e fazer extensão, mas você não tem o quantitativo exorbitante de alunos. Se eu pegar hoje, por exemplo, eu tenho em torno de 9 turmas de integrado, então vou ter o quê aí? Mais ou menos 350 alunos. O professor da universidade nunca vai chegar a isso, né? Então, nosso caso é que você atua no ensino médio e atua no superior. Então, eu olho às vezes como uma questão de exploração [...]. Você está atuando no mesmo nível universitário, mas os salários são comparados igual muitas vezes na carreira, né? Mas o nível de trabalho que nós temos é muito maior e muito mais cobrança também. Você é avaliado da mesma forma que é avaliado a universidade, estamos de curso superior e os institutos são avaliados, né? Você pode até ter mais renda, o instituto ah, eu vou pegar mais renda, mas em relação ao profissional, à pessoa, você acaba cansando muito. Porque imagina aí, você está lá no superior, você prepara aula para o superior, você tem que preparar aula com ensino médio também, né? Então, isso gera uma carga, digamos assim, de trabalho alto, e o salário não acompanha. Então, por exemplo, tiver a questão da desigualdade entre o próprio setores público, né? Então, se a gente perceber essa relação é muito desigual. (Docente A).

Portanto, identifica-se que a desigualdade que expõe os docentes da carreira EBTT à uma posição de desvalor resulta da desvalorização do trabalho na dinâmica mais geral da guerra entre Capital e Trabalho, mas também ela se articula com outras dinâmicas: na relação do capitalismo dependente, expressa na desvalorização generalizada do trabalho docente no Brasil; na relação com outras profissões, expressa na disparidade entre as carreiras docentes e as do judiciário, por exemplo; na relação entre os níveis de atuação, expressa na distinção de carreiras EBTT e Magistério Superior, ambas do governo federal.

Então, se é possível afirmar que a carreira EBTT não está entre as piores carreiras docentes do país, mas não é possível afirmar que ela está ilesa ao processo de desvalorização permanente que o capital vem impondo aos trabalhadores. Nesse cenário, o desenvolvimento na carreira pode parecer algo estritamente meritocrático, como retratam as Docentes D e E. A Docente D acredita que com a conclusão da sua pós-graduação: “eu acredito que pode melhorar muito e isso eu sei que vai vir com as minhas qualificações. [...] eu sei que com isso vai trazer grandes, vai trazer algumas vantagens aí quando se trata da questão da minha carreira”.

Eu acho que depende muito de você, depende muito de mim, dos professores, de analisar aquela regulamentação de carreira docente ali, de progressão e ver “O que eu preciso fazer para progredir ali?” E buscar aquilo. “O que eu preciso publicar? Fazer projeto de ensino? Pesquisa?” A gente sabe que é um leque de coisas ali. Então, a gente tem essa regulamentação. Não posso dizer se é ruim ou não. Porque eu acho que cada instituto tem a sua regulamentação de progressão ali. Que eles incluem algumas coisas ou tiram ou não sei bem sobre isso. Mas eu acho que depende muito da gente. A questão de progredir na carreira, de buscar, sempre contribuir com a instituição. Produzir. Para a gente poder ir crescendo na carreira. (Docente E).

Com estas falas identificamos que é presente entre os docentes o imaginário da concepção neoliberal de trabalho docente, na qual as condições de trabalho são resultante de um processo meritocrático, individualizado. A ideia de que indivíduo é o único responsável pelo seu desenvolvimento, crescimento é expressa na Teoria do Capital Humano (Schultz, 1973). Esta teoria reforça a lógica individualista, competitiva e produtivista propagada pelo liberalismo.

Ao fazer a crítica ao sistema meritocrático que parece dar condições a todos de progredirem na carreira, a Docente F exemplifica a dificuldade de acesso à formação continuada enfrentada por aqueles que trabalham no interior. Para ela esta é “uma das razões do, provável, atraso do desenvolvimento das competências, das habilidades da continuação da formação inicial continuada, ela se dá em decorrência, principalmente, dessa situação até injusta, principalmente pra quem trabalha dentro de interior” (Docente F). No entanto, ao mesmo tempo em que ela observa que o avanço na carreira não depende estritamente do esforço individual, ela exalta a educação empreendedora:

Eu falo muito sobre educação empreendedora, e graças a esse tipo de leitura, onde eu insisto e dizer que a gente precisa ser persistente, né? Ter autodesenvolvimento, autoconhecimento, ter uma expertise e não esperar por ninguém, muito menos pela própria instituição, graças a esse tipo de leitura,

esse tipo de aprendizado, uma vida inteira, eu posso dizer que eu estou de parabéns, né? Estou aqui onde eu estou. Então, é isso. (Docente F)

A pedagogia empreendedora, ao congregar as teoria neoliberais do capital humano e das competências, tem por finalidade “inculcar na classe popular e pobre o dever de investir em si próprio, transformando-se em capital humano enriquecido para atender às imposições do mercado de trabalho, e arcar com a falta de políticas sociais e públicas, das quais o Estado se exime” (Sampaio, 2020, p. 192).

A falta de não fixação de elementos que assegurem adequadas condições de trabalho e estudo aos docentes nas Leis, relega às Portarias, Resoluções e Decretos detalhes importantes que deveriam ser tratados com mais rigor, como por exemplo a quantidade mínima de horas para extensão e pesquisa, assim como a quantidade máxima de horas em sala de aula. Pois, atualmente esses pontos são facilmente modificáveis e flexibilizados, implicando na quebra da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e também na intensificação e sobrecarga do trabalho docente.

Ao analisar tais fragilidades presentes na carreiras com base nas literatura da área é possível concluir que tais debilidades não são acaso, mas fazem parte do processo de flexibilização/precarização que o capital vem impondo sobre o trabalho, promovendo a sua desregulamentação. Com poucos avanços nas lutas sindicais, o que vem sendo desenhado é o desmonte das legislações do trabalho no Brasil, e no que tange aos servidores públicos a Reforma Administrativa está sempre à espreita para explodir a bomba no bolso dos servidores – o inimigo –, para parafrasear o ex-Ministro da Economia do Governo Bolsonaro, Paulo Guedes.

Todos os elementos que compõem a carreira são importantes na sustentação do desenvolvimento do trabalhador ao longo da sua trajetória de trabalho. Entre eles o salário tem sua importância evidenciada, dentro da sociedade capitalista, pela capacidade de acesso ou não aos bens e serviços possibilitados por este. No entanto, tal compreensão apresenta apenas a aparência da categoria salário.

Ao entrar nesta discussão sobre salário é necessário atentar para o que Marx nos adverte, que o empregador não compra trabalho, mas sim força de trabalho. “A força de trabalho é, portanto, uma mercadoria, nem mais nem menos, como o açúcar. A primeira mede-se com o relógio, a segunda com a balança” (Marx, 2010, p. 34). O trabalho enquanto ação não possui valor como uma mercadoria, no sistema capitalista o que é vendido e comprado é capacidade do indivíduo, a partir das suas condições corpóreas de realização do trabalho.

Marx (1984) considera que o salário enquanto mediação entre trabalhador e empregador representa ilusão. Ilusão de que estes dois agentes são livres e iguais, portanto, equivalentes. Outra ilusão é de que o salário corresponde ao preço do trabalho. O autor explica que o sistema capitalista se sustenta da produção de mais-valia subtraída da jornada de trabalho que excede o necessário, por isso nomeada de excedente.

Ou seja, na criação do salário a dualidade entre as jornadas de trabalho e a desigualdade entre trabalhador e empregador são ocultadas para encobrir a exploração capitalista. Nessa perspectiva Marx (1984, p. 130) ressalta que “a forma salário extingue, portanto, todo vestígio da divisão da jornada de trabalho em trabalho necessário e mais-trabalho, em trabalho pago e trabalho não pago. Todo trabalho aparece como trabalho pago”. Isso significa que no sistema capitalista o salário exprime apenas parte daquilo produzido pelo trabalhador.

Diante da ganância inesgotável da classe burguesa, por que o sistema não elimina o salário? Souto Maior (2014) nos explica que na lógica capitalista a existência do salário, enquanto valor mínimo, é justificada por pelo menos três razões: pela correlação de forças diante das reivindicações dos trabalhadores; pelo próprio sistema necessitar que os trabalhadores tenham ganhos para que possam consumir, do contrário não haveria formação de capital; e porque é necessário mascarar a mais-valia a partir da instituição jurídica do contrato de trabalho.

Sobre as regras do direito, Souto Maior (2014, p. 100) destaca que elas são baseadas em fórmulas jurídicas que “funcionam para manter o salário ao nível da reprodução do capital” e não para instituí-lo como uma contraprestação justa do trabalho. Isso nos ajuda a compreender que a luta por salários será uma constante diante da manutenção do sistema capitalista, visto que o próprio Estado, sob os interesses da burguesia, é parte desta engrenagem que respalda o acúmulo de capital a partir da exploração dos trabalhadores.

Nesta discussão sobre salário é válido ressaltar que no sistema capitalista a exploração do trabalho alheio é uma regra, mas isto não impede de ocorrências que contrariem essa lógica. No entanto estas podem ser classificadas como exceções e não podem obnubilar a compreensão do todo. Especialmente quando tratamos de servidores públicos, é comum nas campanhas político-midiáticas tratarem estes como uma categoria dos altos salários, quando na verdade sabemos que isto se refere a uma minoria dentro do serviço público.

Outra questão que é necessário destacar ao discutir salário trata-se da diferenciação entre este e remuneração. O salário corresponde apenas ao vencimento básico, e remuneração representa a soma do vencimento básico aos adicionais, auxílios e gratificações. Estes últimos são elementos que não incidem no vencimento básico, são flexíveis, passíveis de alterações,

inclusive suspensão e retirada. No caso dos docentes EBTT, um dos componentes da remuneração é a retribuição do RSC.

De acordo com Santos (2019, p. 135), a origem do RSC foram as “distorções históricas que não permitiram o acesso dos docentes EBTT, antes integrantes do magistério de 1º e 2º graus, a processos de formação em pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*”. A autora analisa que o RSC trouxe um ganho financeiro real e imediato (após o processo seletivo) que possibilita, inclusive, estes docentes atenuarem a falta de infraestrutura nas instituições. Mas esta política também fomenta mecanismos meritocráticos e individualistas pelo modelo das avaliações para sua concessão.

Na fala das entrevistadas, o tema salário é considerado para a maioria das docentes (6) um elemento que expressa a desvalorização do trabalho docente. Entre estas, as Docentes C e G chegam a avaliar positivamente ao comparar sua situação com outras categorias mais precarizadas. Além disso, outras Docentes F e H indicaram não conseguirem avaliar este componente das condições de trabalho: “é evidente que a gente quer sempre ganhar mais, mas eu realmente não consigo mensurar isso” (Docente H).

Por quais motivos os trabalhadores não conseguem avaliar seu salário? Para Ribeiro (2019) “há uma racionalidade implícita da técnica e das leis de modo a alienar não apenas o trabalho, quanto a consciência do servidor (professor) de tudo que o seu trabalho produz socialmente”. Essa dificuldade em avaliar o próprio salário esta assentada no processo de estranhamento imposto pelo capital à classe trabalhadora. Este apontamento nos indica a necessidade de espaços de debates sobre o tema entre os docentes.

Para as docentes entrevistadas que reconhecem em seu salário uma expressão da desvalorização do seu trabalho, isto é evidenciado a partir da comparação com outros países, outros profissionais e pela defasagem diante da inflação. A desvalorização salarial docente é apontada pelas Docentes A, C e E como uma marca nacional quando se compara com outros países. “O salário a gente sempre acha que pode ser melhor, né? Eu acho que assim, a carreira docente no Brasil, infelizmente, não é valorizada se a gente for comparar a outros países.” (Docente C).

Conforme mencionado, o Brasil apresenta um dos menores salários de professores entre 40 países investigados pela OCDE (2021). Isto se relaciona com a superexploração do trabalho nos países de capitalismo dependente onde são amplificadas as leis do sistema de acumulação (Marini, 2000). O sistema de acumulação de capital da burguesia nacional e a drenagem permanente às economias centrais “se processa à custa dos setores assalariados e destituídos da população) submetidos a mecanismos permanentes de sobre-apropriação e sobre-expropriação

capitalistas” (Fernandes, 1975, p. 45). Portanto, a nossa posição de dependência na economia global concorre para ampliação da exploração do trabalho e consequente maior degradação das condições de trabalho, dentre elas o salário.

Além da relação da desvalorização do trabalho inerente à dependência da nossa economia, as Docentes A, B, C e G destacam que a diferença salarial com outros profissionais de nível superior também é um sinalizador dessa desvalorização do seu trabalho. Nessa discussão é importante ressaltar a dificuldade da sociedade marcada pelo sistema patriarcal¹⁹ reconhecer e valorizar trabalhos desempenhados pelas mulheres (Yannoulas, 2013). O trabalho docente no Brasil é historicamente e majoritariamente desenvolvido por elas.

Ao observarmos quais as profissões com os maiores salários, veremos que são aquelas exercidas historicamente por homens, sobretudo, brancos. Portanto, esta desigualdade decorre da manutenção da divisão sexual do trabalho que estabelece “posições sociais secundárias ao sexo feminino, relegado para maior subserviência e inferioridade na esfera privada e pública” (Duarte; Spinelli, 2019, p. 136). As autoras explicam que a justificativa para tal divisão está na forma aparente de atividades sociais postas como “naturais” aos sexos, que estariam destinados a determinados lugares e práticas.

Assim no ideário social, até hoje a carreira do magistério é vista como função feminina, por estar associada ao trabalho reprodutivo de cuidar e educar, essa estreita relação do trabalho docente com a maternidade induz o senso comum a justificar entre outras coisas, os baixos salários e uma carreira cada vez menos atraente e intencionalmente precarizada. (Médici, 2022, p. 68).

Infelizmente a ideia de vocação para profissão docente não fica apenas no senso comum, pois ela está presente na produção da políticas públicas. No caso da docência, o “[...] rebaixamento salarial e o desprestígio social presentes nas profissões femininas também marcam as distintas etapas da Educação Básica, nas diferentes regiões do Brasil [...] (Vianna, 2013, 168). A autora expõe que a desvalorização se aprofunda dentro da própria categoria a depender da etapa e da região do Brasil, corroborando com os dados apresentados por Alves e Pinto (2011).

Esta realidade da estratificação e aprofundamento da desvalorização dentro da própria categoria docente é apontada pelas Docentes C e G. “Então, eu acho que falta um pouco essa

¹⁹ “O Patriarcado, termo adotado pelas feministas radicais para designar o sistema que fundamenta a subordinação da mulher ao homem, fomenta as relações assimétricas e hierárquicas entre os sexos, garantindo a supremacia masculina internalizada na vida do indivíduo e na sociedade de maneira naturalizada e frequentemente inconsciente” (Duarte; Spinelli, 2019, p. 138).

valorização. Embora, eu acho que a gente no Instituto ainda tá bem melhor do que em outras esferas, né? Esferas estadual, municipal, por exemplo” (Docente C). Ao longo das entrevistas foi possível perceber na fala das entrevistadas, que ao observarem as lacunas nas suas condições de trabalho, fizeram também a comparação com suas experiências anteriores em outras redes de ensino pontuando situações piores.

Souto Maior (2014) explica que a “legalização das formas precárias de trabalho e mesmo pela ausência de punição concreta das formas ilegais de exploração” produzem um perigoso pensamento de aceitação, naturalização das condições precárias de trabalho ao observar outros trabalhadores em condições mais profundas de precariedade. Ele explica que conforme a lei do mal menor:

É assim que o supervisor que trabalha sem limitação da jornada de trabalho olha para o seu salário e para outros que ganham bem menos e diz, “tudo bem”; que o trabalhador médio, que não consegue sair da faixa salarial em que se encontra há anos, olha para outros que estão perdendo o emprego quando chegam aos 40 anos e diz, “tudo bem”; que os que estão começando na carreira e tem que se submeter a metas absurdas de trabalho, além de se alimentarem da esperança de que um dia será melhor, olham para os que não conseguiram o emprego e dizem, “tudo bem”; o que estão na base da hierarquia, sem muitas esperanças, ganhando baixos salários, olham para os terceirizados e dizem, “tudo bem”; os terceirizados olham para os que estão trabalhando em condições análogas a de escravos, não se reconhecendo como tais, e dizem, “tudo bem”; e esses, mirando os desempregados e o próprio risco de sobrevivência, que, afinal, atinge a todos, dizem: “tudo bem”. (Souto Maior, 2014, p. 105).

Em meio à diminuição de trabalhos com direitos e ampliação daqueles sem nenhuma garantia, “as pessoas que temem perder o que têm estão constantemente frustradas. Ficarão com mais raiva, mas em geral, de forma passiva. A mente precarizada é alimentada pelo medo e é motivada pelo medo” (Standing, 2014, p. 42). Ou seja, além do exército industrial de reserva, o aprofundamento da precarização também contribui para a produção do medo na classe trabalhadora.

Por isso, a manipulação do imaginário pelas imagens-fetiches do desemprego em massa é um dos elementos cruciais da “captura” da subjetividade. A emulação pelo medo é um dos modos espúrios de construção dos consentimentos nos locais de trabalho. Por isso, o desemprego em massa possui uma função psicológica (ou simbólica) na sociedade do capital: criar as condições psíquicas para a “captura” da subjetividade do trabalho. (Alves, 2008, p. 232).

Para este autor “a função estrutural da barbárie social é a produção simbólica do medo como afeto regressivo da alma humana” (Alves, 2008, p. 225). A produção deste medo do desemprego e de precarização do trabalho provoca também a criação de novas subjetividades tão precarizadas quanto a objetividade imposta. O autor afirma que a essa subjetividade precarizada implica em consentimentos espúrios que fraturam as relações de confiança e solidariedade não apenas no ambiente de trabalho, mas na vida social.

A subjetividade que se produz é assentada nos valores e utopias de mercado, e “se tudo é ‘mercadorizado’ – avaliado em termos de custos e recompensa financeira –, as reciprocidades morais se tornam frágeis” (Standing, 2014, p. 44). A partir da compreensão do processo de captura e precarização da subjetividade da classe trabalhadora é possível entender um dos elementos que concorrem para a desorganização de parcela da classe trabalhadora. O que tem implicações nos processos de luta da classe.

Uma das consequências do enfraquecimento da luta coletiva dos trabalhadores é a perda salarial devido a inflação. A defasagem salarial também foi um elemento apontado como sintoma da desvalorização do trabalho docente pelas Docentes A, B, D e G.

[...] há uma defasagem em relação à própria inflação e não acompanha. [...] A gente estava falando da questão do salarial, né? Então, a gente percebe, por exemplo, na carreira dos últimos 10 anos, a gente sempre está olhando... não acompanha a questão inflacionária, né? [...] Por isso que a gente estava falando logo a pouco em questão de defasagem o salário real. Então você olha como é que defasou o salário real. O salário, por exemplo, se torna pequeno em frente ao aumento da inflação hoje. É exatamente isso. (Docente A).

Um estudo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) (2023), após a análise da evolução salarial dos docentes EBTT de 2010 a 2023, confirma as perdas decorrentes da inflação. Entre os resultados da investigação, ressalta-se que “as perdas salariais dos docentes do EBTT de Dedicção Exclusiva ficaram entre 5,5% e 19,2%, com reajuste necessário variando entre 5,9% e 23,7%, pelo IPCA; e perdas de 6% a 19,6% com necessidade de reajuste variando entre 6,4% e 24,3%, pelo INPC”. Na análise, o DIEESE destaca que essa situação decorre da política de austeridade mantida pelos governos com os sucessivos cortes no orçamento público. Como já sinalizado, esse ajuste iniciado no Governo FHC tem sido permanente e aprofundado pelos governos que seguiram, ainda que cada um apresente diferenças entre si.

Há que destacar que os docentes EBTT amargaram a falta de reajuste durante todo o Governo Bolsonaro (2019-2022). Foi neste período em que o Piso Salarial Profissional

Nacional (PSPN) teve seu maior reajuste anual, 33,24%, em 2022, conforme consta na homologação da Portaria nº 67, de 4 de fevereiro de 2022 (Brasil, 2022). É fundamental ressaltar que o presidente não sancionou tal reajuste por vontade própria, pois inclusive tentou barrar esse reajuste (Pereira, 2022), mas não teve êxito devido ter de dar continuidade à política de vinculação do reajuste da categoria à variação do valor por aluno anual previsto no FUNDEB.

Diante desse aumento no piso salarial da educação básica e da não correção do salário dos docentes EBTT, o salário inicial do professor com 40 horas da Rede Estadual de Alagoas ultrapassou o da Rede Federal com a mesma jornada sem dedicação exclusiva, que naquele momento era respectivamente, R\$ 3.903,32 e R\$ 3.130,85 (Melo, 2022). Esta situação revela fragilidades da política de salário do docente EBTT. Diferente do que ocorre com os docente abarcados pela Lei do Piso, até o ano de 2024 os reajustes do salário da carreira EBTT dependem das negociações com os governos, caso este se disponha a discussão.

Após amargar 4 anos sem reajuste, em 2023, no Governo Lula, a categoria conquistou 9% de reajuste. O que não contornou as perdas impostas nos anos anteriores. Por isso em 2024 os sindicatos do magistério e técnicos federais entraram em greve, deflagrada em 3 de abril e teve duração de 86 dias. Dentre as conquistas e derrotas do docentes, destacamos: nenhum reajuste em 2024, 9% para 2025 e 3,5% para 2026, enquanto o reivindicado pela SINASEFE era 22,71%. O que não abrange as perdas.

No entanto observou-se que outras categorias do executivo federal conquistaram reajustes que acumulados até 2026 serão de 13,56% para os salários iniciais e de 27,48% para os salários finais. O que explicita ainda mais a falta de isonomia entre servidores públicos federais, sendo os trabalhadores da educação os preteridos, corroborando com os dados de Ventura e Cavalieri (2021).

Os dados apresentados evidenciam que o terceiro Governo Lula, apesar de apresentar alguns avanços em relação aos governos ultraneoliberais de Michel Temer e Jair Bolsonaro, expressa limites na política de valorização dos trabalhadores em educação. Mas isto não é de agora, pois a própria história do processo de regulamentação do PSPN já demonstrava tais limitações (Vieira, 2012). Cabe ressaltar que o Docentes EBTT não tem seus proventos definidos pela Lei nº 11.738/2008 do PSPN, mas sim pela Lei nº 12.772/2012.

A Docente E²⁰ ao tratar sobre a temática salário expõe também uma expectativa de mudança com o atual Governo Lula, ao mesmo tempo que apresenta consciência da necessidade

²⁰ É importante ressaltar que essa entrevista foi concedida em abril de 2024, período no qual antecede a deflagração da Greve dos Servidores da Educação Federal no IFAP.

de luta coletiva para conquistar melhorias: “Claro que isso vai... tá mudando com o governo atual, isso eu sei que vai mudar. [...] E essa questão do salário é um ponto que a gente tem que estar sempre brigando por melhorias. Para ter uma qualidade de vida melhor.”. Ao final da greve dos servidores da educação federal, ocorrida em 2024, é evidente que a valorização reivindicada pelos trabalhadores não será uma concessão de governos que apresentem acordo com a manutenção das políticas neoliberais.

A percepção de necessidade de luta coletiva também é apresentada pelas Docentes B e D ao tratarem da temática salário. Na entrevista a Docente B indica que “há hoje toda uma discussão do nosso sindicato, que é o SINASEFE, em relação à recuperação de perdas e isso em relação a outras categorias, mas eu acredito que nós temos muitas perdas e o vencimento hoje não corresponde a real gama de atividades”. Em acordo com essa perspectiva, a Docente D destaca que “há uma luta pra que a gente possa melhorar, ter uma correção e que de certa forma a gente percebe que existe uma resistência”.

Historicamente a luta organizada dos trabalhadores se mostra como a força capaz de frear o avanço do capital sobre o trabalho. As conquistas históricas dos trabalhadores não são concedidas por um governo, mas resultam da correlação de forças empreendida pelos trabalhadores organizados, principalmente em sindicatos, contra a agenda do capital. Ainda que um determinado governo apresente algumas conexões com a luta dos trabalhadores, é necessário avaliar até que ponto ele rompe com a estrutura de exploração destes.

Nessa perspectiva, consideramos que o salário dos docentes EBTT apesar de não está entre os piores do país, está longe de representar uma valorização da categoria, isto fica evidente com a sua corrosão e não reajuste. E nesse cenário a luta por melhorias no salário é importante e necessária, mas tem seus limites dentro do sistema capitalista, sobretudo, neste momento em que o capital não está disposto a fazer concessões ao trabalho.

Além da luta por salário os trabalhadores historicamente disputam outro componente das condições de labor, a jornada de trabalho. Esta diz respeito ao tempo do exercício do trabalho. Se hoje, enquanto docente da Rede Federal, temos uma jornada oficial de 40 horas semanais este é resultado das lutas históricas dos trabalhadores. Pois para a burguesia, que acumula com a exploração da força de trabalho alheia, nascemos apenas para trabalhar.

O tempo que é consumido no trabalho é o tempo da vida das pessoas. A pessoa, que é dotada de uma capacidade limitada, quando trabalha deixa de fazer outras coisas, também importantes sob o ponto de vista individual e coletivo. Desenvolve-se, pois, uma disputa entre o tempo de trabalho e o tempo que poderia ser dedicado a outros afazeres, uma vez que o homem não nasceu exclusivamente para trabalhar. Essa mesma disputa se manifesta entre

as classe sociais, sob a forma de enfrentamento em relação à duração e à distribuição do tempo de trabalho. (Dal Rosso, 1996, p. 298).

A afirmação de que não nascemos exclusivamente para trabalhar evidenciada por Dal Rosso (1996) conflita com as imagens que poderíamos encontrar séculos atrás naquelas fábricas em que permitiam crianças trabalharem exaustivamente por horas. Lembra-nos também do período em que as pessoas negras eram escravizadas legalmente. No entanto, podemos observar estas imagens sendo atualizadas com os entregadores que após extensas horas de trabalho chegam a dormir em praças públicas, pois devido ao cansaço não compensa pedalar de volta para casa (Machado, 2019).

Com base no excerto acima também identificamos que o tempo de trabalho, na sua dimensão de duração, é definido por dois parâmetros: a capacidade física limitada do ser humano, ou seja, sua resistência corporal; e a correlação de forças na sociedade de classes. Apesar do sistema capitalista querer extrair toda a capacidade produtiva do ser, isso se limita pela própria biologia humana, mas isto não impede a perda de condições dignas no processo da extração de mais-valia. Neste cenário, a força da classe trabalhadora organizada é capaz de fazer oposição à voracidade do capital e frear a extensão da jornada de trabalho (Dal Rosso, 1996).

Além da dimensão da duração, o tempo de trabalho também é estruturado a partir da sua distribuição e organização (Dal Rosso, 1996). Para visualizarmos a distribuição podemos exemplificá-la a partir da carga horária de ensino do professor na escola. Imaginemos que, para um docente, é melhor que as 40 horas semanais sejam intercaladas com maiores horários de descanso do que executadas em turnos seguidos. Certamente quanto maior o período de descanso e não trabalho entre um turno e outro, melhor será a qualidade de vida da pessoa.

A terceira dimensão do tempo de trabalho é a organização, que compreende em como é utilizado esse tempo (Dal Rosso, 1996). Para exemplificar esta dimensão na realidade docente EBTT, podemos observar que entre as modificações promovidas pela Portaria 983/2020 está o aumento da carga horária de regência. O que isso significa para o professor que continua com a mesma jornada oficial de 40 horas semanais? Conforme discutimos no tópico 2.3, isto implica em maior intensificação do trabalho docente.

Na legislação que trata da jornada docente EBTT, as Leis 12.772/2012 e 12.863/2013, são estabelecidas três tipos de jornadas para esta carreira, as quais são: 40 horas com DE; 40 horas sem DE – permitido excepcionalmente e sob aprovação do colegiado; e 20 horas. Estes são os tempos oficiais de duração da jornada nos Institutos Federais. No entanto, como

ressaltado por Dal Rosso (1996), a duração (quanto) não pode ser compreendida isolada das outras dimensões do tempo de trabalho: distribuição (quando) e organização (como).

De acordo com a Resolução 108/2022 do IFAP, em vigor, que regulamenta o trabalho docente na instituição, fundamentada na Portaria 983/2020 da SETEC/MEC, os docentes são incumbidos de uma média de 27 atividades compreendidas nas atividades de ensino, pesquisa/inação, extensão e representação. Isto sem contar a complexidade que cada atividade possui, a complexidade da atuação em diferentes níveis e modalidades presentes nos Institutos, a complexidade de atuar sem o estabelecimento de limite máximo de componentes curriculares como determina a referida Resolução.

Nas entrevistas com as docentes do IFAP, ao avaliarem a jornada de trabalho é possível identificar nas falas: as tentativas de controlar o tempo de trabalho e do não-trabalho²¹, exposta pelas Docentes A, B, C e G; a invasão do trabalho no tempo do não-trabalho evidenciadas pelas Docentes A, B, E, F e H; o comprometimento do tempo do não-trabalho devido a dupla jornada com formação continuada e trabalho apontado pela Docente D; assim como a intensificação do trabalho devido a distribuição do tempo, apontada pela Docente H.

As Docentes A, B, C e G relatam que tentam fazer o controle do tempo de trabalho para este não se apoderar do tempo do não-trabalho. Inclusive, as docentes C e G mencionam que essa medida ocorreu após sofrer as consequências desse não controle.

[...] aí esse ano comecei a trabalhar também pra dizer não, pra gente poder... porque eu tive um problema no passado de ansiedade, tudo assim, enfim, e aí eu pensei, não, preciso dar aquela parada, porque a gente vai e o IFAP continua, então a gente precisa se cuidar também. Então hoje eu estou ali no limite do PIT com as atividades que estão previstas, o que foi de comissão que consegui planejar antes de fechar toda a atividade, fechei. E já me chamaram, “vamos fazer isso?”, “não, não dá, já está fechado o PIT”. (Docente C).

No sábado, eu fazia alguma rotina de casa de manhã, sentava no computador o sábado à tarde, fazia alguma coisa à noite, não tinha essa vivência social [...] Eu tento resolver tudo aqui. E quando eu chego em casa, eu não quero mais saber de nada. Uma coisa ou outra, uma reunião, como vai ter hoje e tal. Mas assim, eu tento não levar mais pra minha família, pra minha casa, aquele estresse. Então eu percebo que hoje eu sou uma outra pessoa[...]. (Docente G).

Na fala das docentes é perceptível um movimento de resistência à marginalização do tempo de descanso e lazer. Esta reação é genuína, pois “no caos entre necessidades econômicas

²¹ Compreendemos que o não-trabalho abrange todas as atividades que não sejam executadas pela “compulsão da sobrevivência [...] ainda que indiquem o exercício das potencialidades humanas, mas que não são exigidas ou pela pressão do mercado e do Estado ou pela pressão de ganhar a vida” (Dal Rosso, 1996, p. 298).

e existenciais, o homem contemporâneo se vê dividido entre as obrigações impostas por suas atividades laborais e o desejo de libertar-se dessas tarefas e, assim, poder usufruir um tempo para si” (Aquino; Martins, 2007, p. 481). Há nas falas destas entrevistadas uma busca por um equilíbrio entre o tempo das atividades de trabalho e não trabalho, quando a máxima capitalista que se impõe sobre os trabalhadores é “morrer de trabalhar”.

Ressalta-se que ressaltar que apesar das decisões e ações individuais de resistência, “as decisões a respeito da jornada de trabalho não acontecem ao nível dos indivíduos isoladamente. A jornada normal de trabalho na sociedade é estabelecida pelas classes em ação” (Dal Rosso, 1996, p. 300). Ou seja, o sistema de imposição de mais trabalho não vai parar com a existência de atitudes isoladas, o trabalho negado por um docente certamente recairá sobre outro. Assim, é fundamental que o enfrentamento ao prolongamento da jornada de trabalho e defesa da diminuição desta seja feita de maneira coletiva.

As Docentes A e B tentam fazer esse controle, mas, assim como as Docentes E, F e H, têm seu tempo de não-trabalho invadido pelas atividades laborais. A Docente A menciona que “[...] Acontece, né? De você ter que preparar uma aula no final de semana. E para mim que dou aula na segunda-feira não tem jeito, né? Tem que tirar um tempinho para dar uma olhada do material, já que eu vou até sexta-feira[...]”.

A Docente B cita que durante a pandemia era comum a possibilidade de ser acionada a qualquer momento do dia e da semana, e a perda da noção de tempo ainda reverbera até hoje. Em resistência a essa intromissão ela tenta manter a realização das suas atividades de trabalho no “horário comercial”, pois “dedicação exclusiva não quer dizer que eu tenha que me dedicar de domingo a domingo ao IFAP”.

A extensão do trabalho para o tempo de não-trabalho decorre objetivamente pela quantidade de trabalho imposta aos docentes. De modo que a jornada de 40 horas se torna insuficiente para a realização de todas as atividades em suas complexidades. Tal situação resulta na invasão das tarefas do trabalho nos momentos de lazer, ócio, descanso, ou mesmo se mistura com os afazeres doméstico, uma realidade que atinge principalmente as docentes.

Para além do período de pandemia, o alongamento implícito da jornada de trabalho decorre da quantidade e complexidade de atividades que compõem a organização do tempo de trabalho docente nos Institutos. Nessa perspectiva, extrapolar a jornada oficial de 40 horas semanais é a regra e não a exceção. Para a Docente E “Uma coisa que me incomoda na docência é justamente essa jornada nossa aqui, extrapola o limite da regulamentação e acaba que a gente leva trabalho pra casa”. Em concordância com esta denúncia, a Docente F relata que “[...] Maioria de nós, maioria, leva trabalho pra casa. Maioria não usufrui do seu sábado, do seu

domingo pra descanso. Maioria utiliza, inclusive, esses momentos pra poder colocar em dia alguma coisa”.

A Docente H verbaliza o engodo da formalização da jornada “[...] a gente formaliza são as 40 horas, né, no documento, [...] então o projeto que eu lanço lá, por exemplo, eu digo que é x horas, mas ultrapassa, né, essa carga horária de x horas, porque é muito maior do que a gente realmente escreve”. No preenchimento do RIT semestral somos orientados a não incluir horas em atividades que ultrapassem às 40 horas semanais para isso não gerar provas para um possível processo judicial contra a instituição.

A Docente H também menciona uma situação que revela a intensificação do trabalho docente a partir da distribuição do tempo de trabalho: “Às vezes o professor fica o dia todo ali no campus, entendeu? Às vezes a gente dá aula de manhã, normal, aí vai para uma reunião de gestão que é quase a tarde inteira, aí depois sai meia hora antes ou 15 minutos antes pra poder dar aula logo depois a noite inteira, por exemplo”. Tal situação evidencia a intensificação a partir da distribuição do tempo de trabalho.

Outra situação mencionada sobre a jornada de trabalho trata da dupla jornada de quem está cursando pós-graduação *stricto sensu* sem afastamento. A Docente D “então infelizmente eu não posso considerar que neste momento eu tenha o meu lazer, digamos de certa forma ele fica para o segundo plano. [...] eu estou ali num espaço dividido ali, trabalho e estudo ao mesmo tempo. Então é corrido, o nosso lazer ele fica comprometido”.

O conjunto de elementos apontados nas entrevistas, analisados sob a luz da literatura científica, permite-nos identificar a existência de extensão e intensificação vivenciado pelos docentes na sua jornada de trabalho no IFAP. Tais processos são evidenciados: no tempo de trabalho se entranhando no tempo do lazer, descanso ou ócio; na distribuição, diante dos turnos seguidos sem o devido tempo de descanso; e na sua organização, com permissão de excesso de carga horária de aulas, conteúdos curriculares.

Essa ampliação da jornada de trabalho reflete o processo de enxugamento do quadro de servidores da instituição, orientado pela flexibilização/precarização do trabalho. Portanto, esta é uma realidade que predomina sobre a RFEPCT. O enfretamento individual ainda que tenha resultados imediatos, ele é insuficiente para a frear as sucessivas exigências feitas pelo capital ao mundo do trabalho. Entre as lutas a serem travadas coletivamente Dal Rosso (1996) destaca que a diminuição da jornada de trabalho contribuirá para aumento de postos de trabalho e consequente diminuição do desemprego, e também possibilita mais dignidade nas condições de vida dos trabalhadores.

Diante do exposto nesta seção 3.1, podemos indicar que as condições de trabalho no IFAP são marcadas pelo processo de flexibilização/precarização produzidos pelo capital e replicado na estrutura do Estado. Isto é evidenciado no conjunto das falas enquanto expressão da materialidade enfrentada pelos trabalhadores no mundo do trabalho. Tais condições revelam a necessidade de enfrentamento coletivo articulado dentro e fora da RFEPCT, pois as políticas que estruturam as condições do trabalho docente no IFAP são produzidas na disputa da luta de classes, no cenário macrossocial.

3.2 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO IFAP

Entre os elementos que configuram a precarização do trabalho está a intensificação. Ela também foi evidente nos relatos das docentes entrevistadas. Para iniciar a discussão é fundamental saber que em todo ato de trabalho há gasto de energia, é necessário esforço do trabalhador. A intensidade tem a ver com o “grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta” (Dal Rosso, 2008, p. 20). Esse dispêndio diz respeito não apenas do esforço físico, mas engloba também a capacidade intelectual e psíquica/emocional do ser. Nesse sentido a intensificação do trabalho é um processo que demanda mais energia física, cognitiva e/ou emocional do trabalhador, objetivando a ampliação quantitativa ou qualitativa de resultados (Dal Rosso, 2006).

A origem da intensificação do trabalho na sociedade capitalista decorre do sentido e objetivo do sistema de produção/acumulação, a produção de mais-valia. Ela é uma forma de aumentar a produção da mais-valia, assim como o alongamento da jornada de trabalho e a mudança na base técnica (1996). Um processo de intensificação pode ser introduzido a partir da modernização, com tecnologias, mas também com a reorganização do trabalho.

Na escola pública o docente não produz mais-valia, mas o Estado reproduz na sua relação com os servidores o mesmo processo de desvalorização empreendido no setor privado. Ao discutir os efeitos da Portaria 983/2020 da SETEC/MEC, pode-se identificar que esta indicava o aumento da quantidade mínima de horas em regência. Eis um exemplo de intensificação produzida apenas pela reorganização do trabalho.

Quaisquer que sejam as condições de sua realização, o trabalho está sendo transformado pela exigência de mais resultados materiais ou imateriais, o que implica que o agente deva empenhar mais suas energias físicas, mentais ou sociais na obtenção de mais resultados, de mais elevados objetivos, em suma, de mais trabalho. Não acontece necessariamente um alongamento da jornada.

[...] A elevação da carga de trabalho que é observada nos dias de hoje e que se expande como uma onda com características diferenciadas por ramos de atividade produz efeitos sobre os corpos dos trabalhadores. Seja por meio da explosão tecnológica da informática, seja por meio da reorganização social, o trabalho é transformado, redesenhado, precarizado, intensificado. (Dal Rosso, 2008, p. 136).

Há quem observe apenas as facilidades oferecidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). No entanto, ainda que contribuam para diminuir o volume de trabalho necessário, o que poderia ser utilizado em favor da sociedade para as pessoas trabalharem menos, na prática o sistema capitalista as utiliza para intensificar o trabalho. No caso dos professores que comumente, ainda que informal, são solicitados em qualquer lugar e qualquer hora pelo *whatsapp*. Assim como são responsáveis por preencher dados nos sistemas de controle das instituições escolares, atividade antes reservada ao quadro de técnicos-administrativos que também tem sofrido enxugamento nestas.

Nas entrevistas com as professoras do IFAP a intensificação do trabalho docente é evidenciada sob dois aspectos: na organização do trabalho docente e na introdução de novas TICs. Conforme apontado no capítulo anterior, a regulamentação das atividades docentes nos IFs sofreu alterações em vistas da adequação à racionalidade enxuta e flexível que orienta a NGP. Isto produz a reorganização do trabalho docente, impondo-lhes mais trabalho. Concomitante a esse processo, o uso de novas TICs ao mesmo tempo que produz maior interação entre a comunidade escolar, também aparece como elemento que tem contribuído para a intensificação do labor docente.

A respeito da reorganização do trabalho docente, com exceção da Docente D que está cursando pós-graduação e afirmou está momentaneamente²² com a carga horária de aula (CHA) baixa, as sete demais docentes entrevistadas manifestaram vivenciar uma realidade de CHA excessiva no IFAP. A maioria das entrevistadas apontam que esta situação dificulta o envolvimento e produção de pesquisa e extensão, pois não sobra tempo para estas atividades. De acordo com a Docente E, o quantitativo de aulas associado às atividades de preparação, manutenção e apoio ao ensino são o suficiente para levar trabalho para casa, trabalhar de “domingo a domingo” e ter problemas familiares.

Uma coisa que sempre é o ponto negativo que eu falo de ser docente é levar trabalho pra casa. Sempre. Teve um tempo... até hoje, eu trabalho domingo a domingo praticamente, domingo a domingo eu tô trabalhando. Eu não consigo porque sempre tem que estar preparando a aula, preparar no sentido de que,

²² A entrevista foi realizada no primeiro semestre de 2024.

vou dar uma lida no assunto, vou pegar coisa nova, tentar melhorar a aula, ou tá corrigindo prova ou atividade. Sempre tem alguma coisa, se tu não faz isso, tu te atola de trabalho depois. Então eu acho que essa carga horária do professor de forma geral ela teria que ser revista. A gente sabe que lá na regulamentação tem lá, tantas horas pra planejamento e tal, mas a gente extrapola aquilo fácil, muito fácil extrapolar aquilo lá. Lá eu botei lá, eu tenho 17 aulas, beleza, de sala de aula, mas dessas 17 aulas, quantos 50% de planejamento lá, e aí, só que passa, você passa. Isso é um problema, porque eu já tive dificuldade, eu já tive problemas pessoais, com familiares, por eu estar me dedicando muito a questão profissional, e deixando a questão familiar de lado. (Docente E)

Na Resolução 108/2022 do IFAP, os professores do Regime de 40 horas devem ter o mínimo de 14 horas semanais de sala de aula, o que corresponde a 17 aulas, e podem chegar ao máximo de 20 horas semanais, correspondente a 24 aulas. Apesar de ter sido retirado na produção desta nova Resolução o artigo que discriminava que para cada hora de aula haveria uma hora adicional para outras atividades de ensino, há o estabelecimento dessa possibilidade no Anexo I do documento. Ou seja, um professor pode preencher sua jornada de trabalho apenas com a carga horária de ensino.

No exemplo citado pela Docente E que tem 17 aulas, convertidas para 14 horas-relógio²³ de regência em sala, ao serem somadas com 14 horas de outras atividades de ensino, o tempo destinado somente ao ensino resultaria em 28 horas. Ainda que estas atividades de ensino não preencham formalmente as 40 horas semanais com atividades de ensino, a realidade do ensino na instituição apresenta complexidades que implicam em maior demanda de energia física, cognitiva e emocional. Entre estes fatores podemos citar: o atendimento de diversos níveis e modalidades, a quantidade de alunos por turma, a diversidade ilimitada de componentes.

Hoje a gente tem aqui nessas turmas de primeiro ano 12 alunos com necessidades especiais. Baixa visão, autismo, deficiência intelectual. Então assim, tudo isso demanda planejamento diferenciado, né? E aí a gente acaba tendo pouco tempo pra pesquisa e extensão. (Docente C).

Imagina uma turma lotada. Teve uma turma que eu tive que tinha 54 alunos, então, fazer correção individual de atividades era muito, era penoso. (Docente F).

Com exceção das Docentes C e E, as demais citam que esta sobrecarga resulta, dentre outros aspectos, da expansão de vagas sem contratação adequada de docentes. Para a Docente

²³ Cada aula tem 50 minutos e para conferência da carga horária de ensino as aulas devem ser convertidas para hora-relógio. Por exemplo, duas aulas correspondem a 1 hora e 40 minutos.

A “[...] esses ingressos de aluno muitas vezes não compensa o aumento, uma carga de trabalho muito alta [...]”. A Docente B pondera “eu acho que um outro fator que prejudica muito o desenvolvimento das atividades docentes é essa carga horária excessiva, que poderia ser minimizada com o concurso público com um aumento na quantidade de vagas”. Tais apontamentos corroboram com as pesquisas realizadas por Baccin e Shiroma (2016) e Costa (2016).

Conforme apontamos no tópico 2.3, a ampliação de vagas na rede com a racionalização do quadro nos IFs é evidenciada na Lei de criação dos Institutos, em 2008, bem como no Termo de Acordo, Metas e Compromissos (TAMC), em 2010. Para Floro (2016), este se assemelha ao REUNI, mas só que mais intensificado.

A Docente B também faz este paralelo entre a intensificação vivida no IFAP com aquilo que conhece sobre o REUNI: “Nós já vimos essa história antes com o REUNI, aumentou-se o número de vagas, mas a infraestrutura das universidades não aumentou. Sobrou para quem? Sobrou para os técnicos e sobrou para os professores, que tiveram um número maior de alunos, um número maior de salas [...]”. Ao fazer esta observação a Docente B reconhece que é solicitada uma carga maior de trabalho ao professor do IF quando comparado ao docente universitário.

[...] sem fazer qualquer tipo de crítica, mas a carga horária, no suposto de um professor universitário, ele tem uma, duas disciplinas no semestre. Então está lá quatro ou oito horas em sala de aula. Obviamente que tem a pesquisa, tem outras coisas, mas nós no IFAP não. Como nós somos equiparados às universidades, mas nós temos uma demanda do ensino médio, o professor aqui tem uma carga horária mínima de dez aulas em sala de aula. Então, dez, doze, tem professores com vinte e quatro aulas. Como é que vai fazer pesquisa? Como é que vai fazer extensão? Como é que vai orientar com tudo isso? (Docente B).

É necessário retificar que, conforme a resolução em vigor, a quantidade mínima de aulas de um professor de 40 horas no IFAP é de 17 aulas semanais, e não 10. A exposição dessa realidade reafirma e explicita o motivo pelo qual os Institutos não foram transformados em universidades tal como a UTFPR. A pesquisa estrutura a universidade, e são estabelecidas condições mínimas para ela se efetive, enquanto nos Institutos esta é secundarizada, efetivada muitas vezes às custas da intensificação do trabalho docente e com parte do salário destes.

Dessa maneira, observa-se que na legislação a RFEPC se estrutura no desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão. Na prática se revela majoritariamente como uma rede de ensino à medida que impõe uma alta carga horária de aulas aos professores,

evidenciada na análise das falas das docentes entrevistadas e na regulamentação do trabalho docente. Esta alta CHA é identificada como um importante elemento da intensificação no trabalho docente no IFAP e que, entre outras, dificulta o envolvimento docente na pesquisa e extensão.

Além da reorganização do trabalho nos Institutos, a introdução de novas TICs também é identificada nas entrevistas como elemento que concorre para a intensificação do trabalho docente. Todas as entrevistadas relataram terem incorporado o uso das tecnologias, inclusive daquelas não oficiais/institucionais: redes sociais, *Whatsapp* unânime entre as docentes, *Instagram* pelas Docentes B e C; sites de armazenamento de dados, *Google Drive* pela Docente C; *e-mail* pela Docente D; e ambiente virtual, o *Moodle*, pela Docente F. No IFAP os *softwares* oficiais destinados ao uso dos docentes são apenas o *e-mail* institucional para comunicação, e o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) para controle e registro.

Ao se referirem ao uso dessas TICs é perceptível uma inserção natural no dia a dia do trabalho, sobretudo do *Whatsapp*, como um meio de interação, facilitador. De acordo com a Docente F “é a nossa segunda extensão da nossa sala de aula, através dessa tecnologia”. Nessa mesma perspectiva a Docente H declara “Então o *WhatsApp* para mim já é uma ferramenta de trabalho”.

Em alguns momentos eu uso tanto o *Whatsapp* como o e-mail pra eu fazer grupo com os alunos, pra compartilhar o material didático, pra mandar uma atividade, receber uma atividade. A gente usa sim o *Whatsapp* em determinado momento como uma... **um espaço de interação** ali entre a turma pra que a gente possa fazer uma mediação de atividade. (Docente D).

Se o uso das TICs aparenta ser uma opção do docente, a Docente B destaca que:

Então os editais agora, principalmente os nacionais, eles colocam um critério na avaliação do projeto, é como serão divulgados esses resultados. Então **isso de alguma forma força os coordenadores de projetos a utilizarem as redes sociais**, não há indicação de uma rede social específica, mas hoje principalmente as redes de mensagem instantânea, e aí falar especificamente de *WhatsApp*, *Instagram*, são as que estão mais em evidência. [...] geralmente isso é bem fora do horário de trabalho, sim, porque às vezes você tem que acompanhar e isso em algum momento é uma outra coisa difícil, porque você tem essas demandas de sala de aula, de pesquisa, de orientação. E eu te confesso, hoje é um tempo que eu não tenho para estar alimentando de informações as redes sociais [...]. (Docente B).

Ao fazer a análise desse uso das tecnologias no trabalho docente, concordamos com Fidalgo et al. (2012, p. 9186) ao ressaltarem que este elo “deve ser analisado dialeticamente,

considerando-se que, ao mesmo tempo em que pode se traduzir numa forma de poupar, dinamizar e potencializar o esforço humano, também pode estar impregnado de uma forte intensificação dos processos de trabalho”.

Conforme o relato das entrevistadas o atendimento de demandas de trabalho por intermédio das TICs se tornou comum. Muitas vezes despercebida pelos docentes, a intensificação está na soma de mais atividades a serem desenvolvidas dentro da jornada, assim como contribui para a extensão da jornada de trabalho, com o desenvolvimento de atividades que não são contadas como trabalhadas. Afinal, “o indivíduo pode ser alcançado em qualquer lugar do mundo pelos meios de comunicação, a convocação para o trabalho a qualquer momento tornou-se uma rotina invasora da privacidade. É a submissão do mundo da vida ao mundo do trabalho” (Dal Rosso, 2010, p. 1).

Portanto, é fundamental que as tecnologias não sejam elevadas há uma categoria que comporta apenas benefícios, principalmente porque estamos inseridos na dinâmica do capital que também busca se beneficiar destas para ampliar a exploração dos trabalhadores. No caso dos docentes dos IFs, se as 40 horas não podem legalmente ser ampliadas para mais, amplia-se então a quantidade de atividades, especialmente a partir das tecnologias.

A sociologia do trabalho tem demonstrado complexas facetas da precarização do trabalho. Por meio dos novos sistemas de comunicação, especialmente pelo telefone e pela internet, os trabalhadores ficam à disposição de um patrão remoto que os alcança a qualquer hora do dia ou da noite. O trabalho dito flexível traduz-se em jornadas imprevisíveis, alternando tempos ociosos e trabalhos intensos, pois, habitualmente, as tarefas encomendadas deverão ser executadas em tempo recorde. O fenômeno do teletrabalho por vezes é apresentado como uma forma não particularmente positiva para o trabalhador, mas como uma modalidade que substituiria práticas convencionais que prevaleceram nos últimos dois séculos. (Cattani, 2008, p. 9-10).

Dal Rosso (2008) e Cattani (2008) explicitam a condição de eterna disponibilidade ao trabalho que se impõe aos trabalhadores com o advento das TICs. O que parece ser apenas uma opção do sujeito para facilitação e interação no trabalho, expressa também o preenchimento de tempos dentro e fora da jornada de trabalho. Dentre as entrevistadas, as Docentes B, C, G e H relataram a convocação e invasão do trabalho no tempo de não-trabalho feita a partir das TICs. A Docente B chega a ressaltar que isto foi elevado na pandemia e não voltou ao nível de antes:

A gente ainda tem resquícios do que aconteceu durante o Covid, que as pessoas de uma forma geral perderam a noção do tempo, segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado, não existia mais, não existia oito da noite, duas

da manhã, porque nós tínhamos atividades. As pessoas pensam assim “Ah, é uma atividade feita online, então não importa o horário”. (Docente B).

Em reação a essas convocações fora de horário “comercial”, assim como a Docente B, as entrevistadas E, F, G e H revelam fazer esse uso com cautela, moderação. A Docente G revela “Tô me educando pra isso. Eu tô tentando não responder mais mensagem nenhuma depois das 20, não é depois das 18, depois das 20. Não respondo. Só questões mesmo privadas e tal, mas de trabalho, não.”. A Docente H menciona que sua estratégia é educar o outro para não ultrapassar os limites:

[...] tem aluno que às vezes não sabe respeitar o horário de procurar os professores, mas não porque eles não sabem, porque eles não são orientados a dizer, a fazer, por exemplo, quando eles me procuram, eu disponho e geralmente digo, “olha, eu não vou atender no período tal, ou então eu falo assim, ah, tá bom, eu te respondo tal dia porque hoje é domingo, então hoje é segunda, hoje eu tô fazendo tal coisa”. Eu sempre mostro pra eles essa consciência dos horários adequados e de quando eles podem procurar. (Docente H).

Com base nas entrevistas, identifica-se que o processo de intensificação do trabalho é vivenciado e percebido pelos docentes. Tal processo estrutura a precarização do trabalho docente no IFAP. Em que pese muitas vezes seja naturalizado, especialmente com o uso das TICs percebida apenas pelos seus benefícios, a intensificação tem sérias consequências para o trabalhador.

3.3 RELAÇÕES NO AMBIENTE DE TRABALHO

Desde o seu processo de estabelecimento, o capital necessitou criar um ser que estivesse em acordo com a sua racionalidade, do contrário não seria possível dar andamento ao processo de extração permanente de mais-valia. Portanto, na constituição e reestruturação do modo de produção capitalista, a intervenção do sistema na materialidade do trabalho e da vida não ocorre descolada da intervenção na subjetividade dos sujeitos.

[...] a subjetividade não é imanente ao indivíduo, mas vai se constituir a partir do intercruzamento dessas dimensões, de dentro e fora do indivíduo, não existindo, portanto, a separação entre o plano individual e o coletivo, entre os registros de indivíduo e sociedade. Nesse sentido, um pressuposto que se impõe diz respeito à consideração de que a subjetividade é socialmente produzida, operando numa formação social determinada, sob o crivo de um

determinado tempo histórico e no âmbito de um campo cultural (Silveira, 2002, p. 104).

Nesse sentido, ao tratarmos da precarização do trabalho, devemos compreender que este processo “implica não apenas a dimensão do local de trabalho e das relações salariais, mas das relações sociais de produção e reprodução da vida social” (Alves, 2007, p. 133). Seligmann-Silva (2011, p. 459) também considera que “[...] a precarização se instalou não apenas nas situações de trabalho, mas também no mundo contemporâneo. Os vínculos e relacionamentos humanos, nos mais diversos âmbitos, foram assim atingidos [...]”.

A partir dessa compreensão, realizou-se também uma análise das falas das docentes entrevistadas sobre as relações no ambiente de trabalho com a gestão e com os pares. Iniciaremos com a análise das falas a respeito da relação docente com a gestão e em seguida daquelas relacionadas a das professoras com seus pares.

Para tratar dessa relação com a gestão é necessário saber que no IFAP apenas os cargos de reitor e diretores dos *campi* são eleitos por consulta popular, os demais cargos são indicados pela reitoria, por exemplo, os coordenadores de curso, coordenação pedagógica, diretores de ensino, pesquisa e extensão dos *campi*. O fato dos *campi* não terem autonomia na escolha do quadro total de gestores já foi motivo de conflitos dentro da instituição.

Ao qualificar essa relação com a gestão, as docentes A, B, E e H afirmam que ela é boa ou tranquila. A Docente C declara que tem uma relação tranquila com a gestão do seu campus, mas divergente com a reitoria. As Docentes E e G afirmam que mantêm pouco contato com a reitoria, enquanto a Docente F declara que sempre teve boa comunicação com os diretores dos *campi* em que trabalhou.

Ao detalhar mais sobre estas relações todas as docentes apontaram um conjunto ponderações, críticas e denúncias de assédio moral e constrangimentos. As ponderações explicitam não uma crítica direta, mas reflexões gerais. As mencionadas foram: a necessidade da gestão está sempre aberta ao diálogo (Docente E); a interferência do financiamento precário nas relações entre docentes e gestão (Docentes B e G); a efemeridade do cargo de gestor (Docentes A e B).

Esta última reflexão apresenta importância ao observarmos, por exemplo, a atuação e concordância dos docentes gestores na construção e aprovação da Regulamentação das Atividades Docentes do IFAP, em 2022, que implicou, dentre outras, no aumento da carga horária mínima de aulas. No ímpeto de adaptar-se ao enxugamento do quadro docente da instituição, ressaltamos em acordo com a Docente A que “a gente nunca pode esquecer que, por

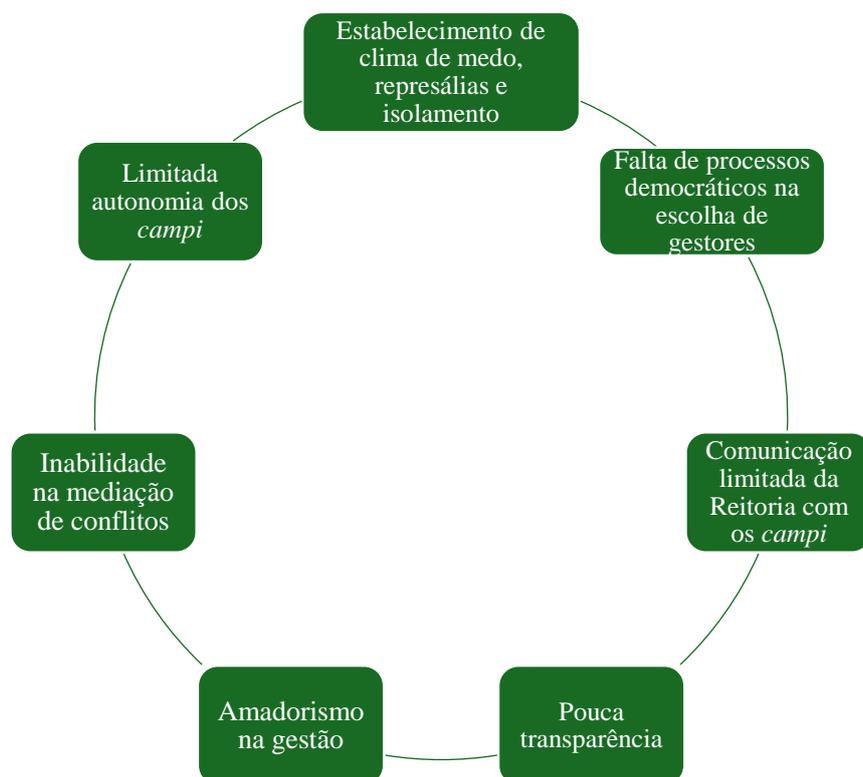
mais que esteja no cargo, etc, esquecer que é professor”. Essa consideração é pertinente para aqueles docentes que assumem cargos na gestão da instituição. A estes cabe a reflexão e consciência de que sua condição permanente de docente diverge das orientações da NGP.

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).

Na condição passageira de gestor, é necessário que o docente reflita sobre as contradições que o gerencialismo representa para serviço público, para a educação pública e o conjunto da categoria na corrosão das suas condições e relações de trabalho. Conforme apontam as Docentes B e G, em alguns casos, o financiamento precário é causa de conflito entre docentes e gestão. Este conflito poderia ser evitado com o diálogo contínuo entre gestão e servidores, como propõe a Docente E, expondo com dados a situação financeira da instituição e conjuntamente buscando saídas que não seja a pura e simples adaptação aos princípios das empresas privadas contidas na NGP.

Além dessas ponderações, na ilustração seguinte são apresentadas um conjunto de críticas às práticas da gestão que produzem tensões no ambiente de trabalho, apontado pelas Docente D, F, G e H.

Ilustração 3 – Conjunto de críticas às práticas da gestão do IFAP apresentado nas entrevistas



Fonte: Elaborada pelo autor, com base nas entrevistas das Docentes D, F, G e H.

O estabelecimento de clima de medo, represálias e isolamento, assim como a falta de processos democráticos na escolha de gestores é apontada pela Docente D.

Eu percebo que sempre quando você fala algo que vai tocar na gestão, muitos querem se afastar de você, alguns têm medo, porque a gente sabe que as pessoas sofrem represálias, elas são colocadas de canto, elas são esquecidas, ignoradas, então quando você fala, quando você aponta, muitos se afastam de você, isso a gente sente. (Docente D).

Uma outra estratégia de gestão apontada pela Docente H para abafar as discordâncias e manter o controle sobre os docentes se dá pela indicação destes aos cargos remunerados. De acordo com esta Docente: “Aí eu sei que no final das contas eles não entram em nenhum conflito com nenhum professor. Se eles têm professores que são problemáticos, na minha percepção o que eu vejo é que eles dão alguns cargos remunerados para eles, entendeu?”. Nesse cenário, a entrevistada revela que “eu prefiro nem ter cargo, porque o fato de não ter cargo é uma forma de eles não conseguirem ter controle sobre você de alguma forma. Eu já estou nesse nível de não querer ter” (Docente H).

Esse *modus operandi* evidenciado pelas docentes entrevistadas expõe a agência do Estado que planifica na sua estrutura a racionalidade gerencialista.

Ao Estado gerencial interessam os trabalhadores isentos de senso crítico e contidos por meio dos incentivos ligados a gratificações, cargos comissionados, funções de confiança, todos exercidos no âmbito do poder público. O *status* conferido a este trabalhador lhe dá a sensação de ser diferenciado, reconhecido pela relevância do serviço prestado, mas em verdade ele adere à submissão e atua como multiplicador dos parâmetros deste mesmo governo. (Oliveira; Macedo, 2017, p. 11).

Portanto, para acomodar o processo de precarização do trabalho no serviço público o Estado o faz a partir da mediação da gestão gerencial. Esta por sua vez necessita da convivência e atuação de integrantes da categoria dos servidores que aceitem a incumbência de promover a concertação entre os servidores. Caso contrário, não seriam aprovadas resoluções que, claramente, concorrem para precarização do trabalho na instituição.

Deste modo, entre as expressões dessa concertação está o amadorismo das gestões, apontado pela Docente G, assim como a inabilidade na mediação de conflitos, destacada pela Docente H. Além disso, estas duas docentes ressaltam ainda a limitada autonomia dos *campi*.

[...] Mas assim, eu percebi que ainda há muito amadorismo em fazer a gestão. Quando se fala em autonomia, eu nunca senti isso ainda aqui. [...] Então a gente percebe que muitas coisas talvez não eram feitas por causa dessa falta de autonomia dos campus. [...] Mas o que eu percebo assim é que falta um olhar geral pra tudo. Por exemplo, pra ser diretor, pra ser gestor, você tem que ter uma mínima visão do todo do que significa ser o Instituto Federal. Gostar, saber o que é a importância da pesquisa, saber a importância da extensão. (Docente G).

Ao que as Docentes G e H indicam, tanto o amadorismo na gestão quanto a inabilidade na mediação de conflitos decorrem da necessidade de indicar para os cargos de gestão aqueles docentes ou técnicos que estejam de acordo em tocar a agenda gerencialista na instituição, relegando a capacidade profissional a critério secundário. As duas docentes ainda ressaltam que o dinheiro a mais na remuneração é ponto sensível neste debate. No entanto as duas se negam a ocupar estes espaços por motivos diferentes.

A Docente H se nega por não querer ser controlada, inclusive por perceber as pessoas perderem a noção das suas atitudes: “[...] então assim, são as coisas que as pessoas às vezes são forçadas a fazer por conta da gestão, que às vezes elas perdem até a noção do que acabam fazendo com os servidores, ou subordinados, etc”. Por outro lado, a Docente G afirma que “[...]”

o dinheiro é uma boa. Mas eu quero um Instituto Federal legal. E eu não me percebi capacitada naquele momento pra assumir. Então, eu percebo que falta um pouco isso também. As pessoas assumirem aquilo que elas podem”.

O posicionamento das docentes revela uma resistência ao modo de fazer gestão observado por estas. Ao tratar da gestão gerencialista, Gaulejac (2007, p. 104) pondera que enquanto alguns aceitam serem instrumentalizados, “outros resistem às regras formais quando elas são demasiadamente contraditórias com a aquilo que creem dever fazer para trabalhar ‘corretamente’. Eles preferem conservar uma coerência sobre o sentido daquilo que fazem do que fazer alguma coisa que consideram aberrante”.

A comunicação limitada da Reitoria com os *campi* e a pouca transparência na gestão do IFAP são apontadas pela Docente F como elemento de tensão na relação entre docentes e gestores. “Olha, eu vim do interior, né? [...] Então, mesmo assim, eu sinto a falta da comunicação mais próxima dos *campi*, honestamente falando.”. Uma comunicação limitada, a falta de agenda programada, contribui para o distanciamento da Reitoria com servidores dos *campi*, sobretudo dos interiores onde já está posto o distanciamento geográfico. A pouca comunicação também é apontada pela Docente E, lotada no interior, quando esta afirma que “com a reitoria eu tenho pouco contato”.

Na perspectiva da gestão democrática a comunicação é fundamental para possibilitar o diálogo, a participação e inclusão dos sujeitos nos processos decisórios. É a comunicação que viabiliza a escuta daqueles que conduzem as ações da instituição pública. Com uma comunicação fragilizada abre-se um caminho para ocorrências de erros na condução da instituição.

Ao tratar da pouca transparência na gestão a Docente F relata:

Antes, no início, quando se implantou. Que foi onde eu tive experiência com essa parte de gestão, onde eu percebia pra onde era colocados os valores pra que a gente pudesse, estrategicamente, demandar esse recurso. Mas já vinha essa demanda. “Isso aqui é pra capacitação, isso aqui é pra evento, isso aqui é isso, isso aqui é isso”. Pra os tempos de hoje, isso não é sequer mencionado nas reuniões. Sequer tem reuniões. Quanto mais mencionar isso. Eu achei uma grande falha, inclusive, dos gestores de lá desse campus [...]. Então, eu senti essa falha com os servidores, essa falta de ilustração de onde gastou, pra onde foi. A gente fica por ali cheio de perguntas, no entanto, esperando uma oportunidade pra fazê-las. Nessa oportunidade, na verdade, eu não senti que houve esse momento com os servidores pra essas prestações de contas, pra esse esclarecimento. Se existiam esses valores, ou se não tem também explicar né, o que é mais do que razoável a gente acompanhar, entender, compreender. Que a gente sabe que não tem. Mas por que a gente sabe? Porque está na transparência.

A comunicação e a transparência devem caminhar juntas nas relações institucionais no serviço público. A fragilidade delas impacta diretamente no dia a dia dos docentes, contribuindo inclusive para precarização do trabalho docente.

A exemplo disso, conforme mencionado pela Docente F, com uma boa comunicação e o estabelecimento de transparência seria possível saber a origem de falta de recursos para a formação dos docentes na instituição. Além disso, no período de 2021 a 2023²⁴, foi comum o lançamento de editais para acesso a bolsas de projetos, afastamento para pós-graduação sem divulgação prévia e com curtos prazos, dificultando o acesso a tais editais. Tudo isto implica na diminuição das condições de trabalho, bem como na sua intensificação, pois se você tem interesse em participar de algum destes, em geral, diante do curto prazo o docente tem que estender seu tempo de trabalho.

No conjunto das entrevistas, além das ponderações e críticas à gestão, também foram mencionadas ocorrências de constrangimento e assédios. Para evitar a identificação das entrevistadas, optamos por fazer a descrição indireta das ocorrências sem citar as denunciantes, pois entre elas houve quem sofreu mais de uma ocorrência, o que facilitaria a sua identificação. Foram relatados um caso de constrangimento e cinco ocorrências de assédio, apresentados respectivamente no quadro a seguir.

Quadro 1 – Descrição dos relatos de constrangimentos e assédios sofridos pelas docentes entrevistadas

Ocorrência 1	A docente relata teve de entregar as turmas de graduação nas quais estava ministrando aula, pois os cursos passariam pela avaliação do MEC e a professora não tinha título de mestrado ou doutorado; Ela declara que se sentiu constrangida perante a comunidade acadêmica, ressaltando que a gestão deveria ter previsto tal situação;
Ocorrência 2	A docente relata foi cobrada de maneira excessiva e incisiva em momento indevido, enquanto estava fragilizada emocionalmente com a perda de ente familiar, o que aprofundou um processo de adoecimento;
Ocorrência 3	A docente relata que mesmo apontando e questionando os prejuízos educacionais foi obrigada a aceitar a transferência não oficial de aluna da modalidade PROEJA para a modalidade subsequente;
Ocorrência 4	A docente relata que no início das atividades na instituição, durante as orientações aos servidores houve uma ênfase excessiva ao que não fazer para não sofrer um Processo Administrativo Disciplinar (PAD), o que provocou um sentimento de incredulidade em vivenciar aquilo;
Ocorrência 5	A docente que estava em regime cooperação técnica, trabalhando em duas unidades da própria instituição mas geograficamente distantes, foi ameaçada de levar falta na unidade em que ocupava cargo de gestão durante o período em que estava na sua unidade de origem ministrando aula. De acordo com a entrevistada, isso ocorreu devido o seu cargo ter sido prometido a outra pessoa e a sua chefia queria forçar um

²⁴ Período que compreende meu ingresso e antecede meu afastamento para a pós-graduação.

	pedido de demissão. Por isso, mesmo sabendo da impossibilidade da docente estar nos dois lugares ao mesmo tempo, cobrava a sua presença no cargo de gestão.
Ocorrência 6	A docente relata ter sido convidada para representar a instituição em um evento organizado por outra instituição com a qual ela desenvolvia atividades em parceira. Ao solicitar ajuda de custos ao IFAP para realizar a representação institucional em outra cidade, a resposta informal da instituição foi um pedido para enviar um <i>email</i> no qual a docente devia afirmar que renunciaria às diárias e passagens. A docente percebendo a pressão que recebia, retrucou exigindo que a instituição afirmasse <i>via email</i> que não tinha condições de custear as diárias e passagens. Como isso não seria possível, logo em seguida a docente recebe um <i>email</i> desconvidando-a para a representação institucional.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas na pesquisa de campo.

A estratégia utilizada para frear o assédio foi solicitar publicidade, formalidade *via email*. Pois em geral os assédios se manifestam na informalidade de uma conversa de corredor ou sala, até mesmo por ligação telefônica. À medida em que é exigida a formalização e publicização de determinada ação, a pessoa assediadora pode recuar pois sabe que pode sofrer sanções pela sua atitude. Em que pese não tenha apresentado nenhuma situação de assédio, a Docente G também utiliza a estratégia de estabelece uma comunicação formal *via email* com a gestão:

Mas uma coisa, porque era assim, se chegava... tem algum problema, eu tive alguns problemas, eu sempre pulei... aí eu quebrei a questão da hierarquia. Pedia a primeira vez para o diretor de ensino e não resolveu. Pedia a segunda vez pro diretor geral, não resolveu. Aí eu disse, com licença, vou resolver com reitoria. Aí eu pulava, e aí resolvia o problema. Eu não deixava aquilo ficar cozinhando pra tentar resolver. Mas eu percebo que tem gente que tem muito receio de fazer essas coisas. Mas esse é o jeito de cada um. Eu perdi esse medo há muito tempo, então eu tenho esse receio. Nunca fui, nunca abriram um processo contra mim, por quê? Porque aquilo que eu te falo, eu mando *e-mail*, eu me respaldo. Aí eu encontro às meninas “vou mandar uma mensagem pra tal pessoa, o que tu acha?”. Manda *e-mail*, manda *e-mail*, faz tudo por *e-mail*, te respalda, você vai evitar ficar doente quando você está respaldado. (Docente G).

O conjunto dos relatos sobre a relação estabelecida entre os docentes e as gestão do IFAP a existência de conflitos gerados, especialmente, pela aplicação de um modelo de gestão gerencialista.

Nas entrevistas, ao avaliarem as relações com seus pares, com exceção da Docente H as demais qualificam estas relações de maneira positiva. A Docente A expõe que “a gente se dá muito bem. Nossas reuniões são bem tranquilas, em todos os sentidos, a gente procura ter essa questão de respeito, né?”. Assim como a Docente B pondera “[...] a nossa relação é muito boa. [...] Olha, eu posso dizer o seguinte, eu não tenho inimigos, gosto de todo mundo [...]”. No

entanto, as Docentes D, E, F e G também consideram a existência de um ambiente não favorável às críticas, de pré-julgamentos e conflitos entre colegas.

Então quando eu percebo alguma necessidade de melhorar, quando eu passo a dar sugestões, quando eu sugiro que algo seja feito de certa forma diferente daquilo que está sendo feito, eu percebo que a relação muda, eu percebo que aquele pessoal que **parece ser tão harmonioso já passa a ser diferente**, porque você aponta, então você já passa a ser olhado de outra forma. Então para você ser bem-visto, me parece que é melhor você ficar calado, se você fala você incomoda. (Docente D).

Então às vezes o que acaba é que algumas relações elas só não são melhores com outros profissionais, por causa de..., por você ter uma... como é que a gente pode dizer... julgar as pessoas por algumas atitudes, nós somos humanos, a gente erra. Então **você julga a pessoa por alguma coisa, ou por ela ter uma opinião diferente da sua, então isso acaba que as relações poderiam ser melhores**, mas não são mais por causa desses julgamentos, que as pessoas tiram conclusões sem conhecer a pessoa mais aprofundada. (Docente E).

[...] eu tive aquelas experiências onde **a gente tinha que resolver dentro do fórum**, né? Inclusive, então o que não conseguia resolver, porque ninguém escutava mais, era dentro do fórum que iam resolver os professores. A gente vendo assim os professores indo pra quase os extremos, né? Então, pra os tempos de hoje, um ou outro a gente percebe assim na sua fala uma certa mágoa, se com razão ou sem, existe ali um comportamento daquela pessoa, né? (Docente F).

[o local de trabalho anterior ao IFAP] me ensina muito a falar aquilo que eu devo e sair dali e a gente ver sentar num bar e tomar uma cerveja. Essa técnica. Acabou, deixou lá. **As pessoas levam pro coração e você se torna inimigo**. E isso me pega muito aqui. Então... É uma coisa que eu fico... **Eu tomo muito cuidado com algumas pessoas**. Tem pessoas que a gente no ambiente de trabalho você leva pra almoçar e outras pessoas você leva pra casa e outras pessoas você deixa no trabalho. Então a maioria eu deixo no trabalho. Com a cordialidade, mas não levo nem pra mesa de bar e nem pra casa [risos] pra tomar uma cervejinha em casa. Não, são pouquíssimos. Mas eu acho que é isso também, né? Que é um ambiente de trabalho. (Docente G).

O conjunto destas falas expõe um ambiente de trabalho que apresenta conflitos, no qual é necessário ter muito cuidado com o que vai falar ao expor seu ponto de vista. Caso contrário você pode quebrar a harmonia do discurso único, tornar-se inimigo de alguém ou até mesmo ter de ir resolver a discussão no Fórum Judicial. Diante destas falas há um indicativo de uma tensão permanente na relação entre colegas no ambiente trabalho do IFAP.

Essa tensão prevalece no relato da Docente H em que é evidenciado uma cautela no trato com seus colegas de trabalho: “Eu sempre tento prezar, claro, pelo respeito, pela cooperação do trabalho. Tento não ter nenhum tipo de, como eu posso dizer, de indisposição nesse sentido.

E tentar manter a relação”. Apesar da tentativa, a entrevistada declara que há um anseio em “partilhar experiências em si, dificuldades ou não, fazer as interdisciplinaridades e tudo mais, que a gente às vezes quer fazer, mas acaba não fazendo, por causa de algum tipo de adversidade por algum outro professor”. Na fala da docente é possível identificar que o ambiente de conflitos tem impactos não apenas nas relação entre pares, mas também impede o desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

Dejours (1999) aponta quatro consequências da precarização. A primeira corresponde “a intensificação do trabalho e o aumento do sofrimento subjetivo”. As três seguintes se articulam para o isolamento dos sujeitos: “a neutralidade da mobilização coletiva contra o sofrimento, contra a dominação e contra a alienação”; “a estratégia do silêncio, da cegueira e da surdez. Cada um deve antes de tudo se preocupar em ‘resistir’. Quanto ao sofrimento alheio, convém fechar os olhos e os ouvidos”; “o individualismo”, o “cada um por si” (Dejours, 1999, p. 51-52).

A partir das entrevistas é possível identificar no ambiente institucional do IFAP um espaço em que os laços profissionais com seus pares se dão por respeito e, inclusive, podem ser estabelecidos laços de amizade. Por outro lado, também identificamos a quebra de laços com os conflitos originados com uma crítica ou pré-julgamento. Nesse sentido, percebemos que as relações entre pares na instituição não fogem à lógica da quebra de laços presente na racionalidade capitalista que precariza também as relações entre sujeitos.

3.4 SOFRIMENTO E ADOECIMENTO

Ao avaliar o tema do sofrimento/adoecimento, as docentes entrevistadas apontaram as ocorrências observadas e vivenciadas na instituição, fatores que contribuem para o desencadeamento destes, e apresentam estratégias individuais e coletivas de prevenção, acolhimento e combate a esses processos.

Entre as entrevistadas as Docentes C, F, G relataram já terem adoecido em razão do trabalho. Houve também relatos das Docentes C, D, G, H que observaram o sofrimento/adoecimento entre seus pares no ambiente de trabalho. Apenas a Docente E afirmou nunca ter adoecido ou solicitado afastamento oficial para tratamento de saúde.

Os motivos que desencadearam o sofrimento/adoecimento das docentes entrevistadas que adoeceram foram: as Docentes C e G atribuíram o seu adoecimento à sobrecarga de trabalho; enquanto a Docente F relata já ter adoecido em mais de uma ocasião, a primeira devido à falta de perspectiva profissional no campus em que trabalhava; a segunda decorreu de um episódio

em que ela já estava emocionalmente fragilizada e relata ter sido assediada por sua chefia, agravando o quadro que a princípio era externo ao trabalho.

[...] aqui no IFAP tudo é comissão, tudo é projeto, tudo, então às vezes tudo que me chamavam eu aceitava, aí quando vi eu não estava dando conta de nada, aí esse ano comecei a trabalhar também pra dizer não, pra gente poder... porque eu tive um problema ano passado de ansiedade, tudo assim, enfim, e aí eu pensei, não, preciso dar aquela parada, porque a gente vai e o IFAP continua, então a gente precisa se cuidar também. (Docente C).

Eu acho um desafio muito grande é a gente trabalhar esse tripé. Primeiro porque nós temos um problema muito sério que é a carga horária. É muito importante? É. Mas quando a gente abraça... e a instituição ela... e o sistema quer que a gente abrace os três, eu já percebi que todas as vezes que eu tentei abraçar tudo eu fiquei doente. (Docente G).

Muitas coisas que eu fiz das quais eu não me arrependo e algumas bem poucas eu me arrependo. Por exemplo, de não ter buscado os meus direitos quando eu me sentia assediada. Quando eu deixei o tempo passar, quando deixei o tempo me curar, que no fundo ele não me curou. Então eu guardo umas experiências não muito louváveis. Ai, eu aprendo que não devo mexer nessa caixinha. Deixa lá. [...] Como eu te falei, eu me sentia muito frustrada com algumas coisas, eu me senti pra baixo. Uma luta solitária, muito cobrada, um momento indevido. E isso, aquilo ali, extrapolou, mexeu com a minha saúde verdadeiramente. Tenho minhas provas contra isso. Mas eu também precisei me recuperar, porque se eu não me recupero, Victor, eu não estava aqui. Então existe uma batalha interna, individual, solitária, como docente. (Docente F).

Além dessas ocorrências, houve os relatos das entrevistadas que presenciaram o sofrimento/adoecimento entre seus pares. Nestes foram apresentadas as seguintes situações também contribuem para o desencadeamento de tais processos com seus colegas de instituição: assédio (Docente F e H), sobrecarga de trabalho (Docente D), falta de isonomia da gestão (Docente D), a incapacidade de gerir conflitos entre servidores (Docente H), e as condições de pesquisa e formação continuada (Docente G).

A Docente D observa as ocorrências de adoecimento no ambiente de trabalho. Ela considera que a falta de isonomia da gestão juntamente com a sobrecarga de trabalho devido o quadro enxuto de servidores são as causas do adoecimento destes.

[...] infelizmente a gente tem a situação que a falta de isonomia tem adoecido muita gente dentro do IFAP. Alguns ficam sobrecarregados principalmente a parte técnica, pessoas sobrecarregadas com atividades porque falta pessoas nos setores e as pessoas que estão lá elas têm de certa forma responder a demanda que chega para aquele departamento. Então nós temos sim muitas pessoas que estão adoecidas e que a gente entende que a falta de servidores é um fator, a falta de isonomia é outro. (Docente D).

A Docente G relata observa que as condições de pesquisa e formação continuada também pode ser um elemento de sofrimento e adoecimento entre os colegas de trabalho

[...] Mas tem outras coisas que não, que te bate mesmo. Eu lembro dos editais de afastamento, que houve um sofrimento muito grande aos professores. [...] Eu sei que isso adocece, porque isso pode interromper todo um ciclo de possibilidades que você está, desenvolve e quebrar a perspectiva de alguma coisa, perspectiva de algum trabalho que você vai viajar, alguém diz que você não pode, perspectiva de você se capacitar, alguém diz que você não pode, tudo isso nos adocece. (Docente G).

No seu relato a Docente G enfatiza já ter socorrido colegas de trabalho em que “vivi muitas experiências de crises de ansiedade aqui dentro. De socorrer amigos muitas vezes. Socorrer amigos com crises de ansiedade, de fazer loucura”. Entre as situações, ela salienta um caso entre os docentes no qual a pessoa em decorrência dos processos de trabalho, chegou a apresentar ideias homicidas antes de ser afastada.

A Docente H relata três casos de adoecimentos de servidores no trabalho, dois técnicos e um docente. De acordo com o relato os adoecimentos decorrem das relações estabelecidas pela gestão, seja de assédio ou incapacidade de gerir os conflitos na instituição. A docente menciona, inclusive, que entre os desfechos dos adoecimentos ocorridos houve solicitação por parte dos servidores de: demissão e afastamento sem vencimento.

E ela assim, ser uma pessoa hoje totalmente doente. E ela era uma pessoa totalmente... assim, não era uma pessoa doente no emprego anterior, mas por conta do IFAP, das situações que ela mencionou o IFAP e a falta de gestão mesmo em termos de qualidade de saúde do servidor é uma coisa assim muito absurda lá no campus. (Docente H).

Assim como relataram casos e causas que desencadearam processos de sofrimento/adoecimento dentro da instituição, com exceção das Docente E, D e H, as demais entrevistadas apresentam estratégias individuais e coletivas de prevenção, acolhimento e combate a esses processos. As ações mencionadas foram as seguintes: não aceitar ocupar cargos de gestão (Docente A); resistir à intromissão do trabalho no momento de lazer/descanso (Docentes A, B, C e G); necessidade de políticas institucionais de prevenção e acolhimento dos servidores (Docentes B e F); luta sindical (Docente G).

[...] com uma gratificação de 6 mil por mês. Eu digo, fico em sala de aula, não compensa para mim, né? O pessoal me chama, às vezes, para assumir algum cargo administrativo. Não, eu contribuo... Tô no ensino, tranquilo, sem problema nenhum. Mas tem as pessoas que adoram, eu já passei dessa fase, né? As pessoas que adoram, tem gente que morre na administração, aí, nos

cargos, nunca deixa, parece um osso. Mas eu não, penso diferente em relação, penso em mim, né? [...] Quanto mais eu me proteger, em questão de saúde, porque aumento quantitativo de trabalhos, então, lógico que eu tenho, também, uma vida pela frente, né? (Docente A).

Na sua estratégia, a Docente A, que já ocupou cargos de gestão e aponta uma divergência entre saúde e a ocupação de cargos, indica que o mal-estar instalado pela NGP nas instituições públicas não se restringe aos subordinados, mas também aqueles que ocupam os postos de gestão. Gerir o caos – o tempo e espaço no capital – provocado pelas premissas neoliberais na esfera pública não é tarefa simples.

E quem é que tem mais tendência deste, entre aspas, adoecimento? São aquelas pessoas que têm uma carga de atividade maior, estão com mais aulas, estão envolvidas na pesquisa, têm projetos de extensão, têm orientações, seja de iniciação científica, seja de pós-graduação. Então essas pessoas tendem a adoecer mais. E por isso que eu reforço o que foi dito no comentário anterior. Você tem que preservar isso. Acredito que o tempo do final de semana, o tempo que você reserva para você mesmo, para a sua vida pessoal, e tentar deixar de lado essas atividades, ele é extremamente crucial. (Docente B).

No que diz respeito às indicações de políticas de prevenção e acolhimento aos servidores, a Docente F aponta a criação de campanha que estimulem e incentivem “essa questão do cuidado com a saúde, eu acho que pode ser provocado, né? Isso é uma ideia pra colocar aí, pra que o docente possa voltar a fazer regularmente os seus exames, enfim, acompanhar a sua saúde mais de perto”. Assim como esta se preocupa com cuidados preventivos, a Docente B aponta a necessidade de criar um espaço de acolhimento dos docentes adoecidos: “eu percebo que há essa necessidade, e essa necessidade não é de agora, já faz muito tempo. Fazendo uma comparação, eu acho que há um ano mais ou menos, aqui no estado foi inaugurada a Casa do Professor”.

A análise dos relatos dos docentes nos permitiu identificar alguns elementos que indicam um histórico processo de precarização do trabalho docente na RFEPCT, manifesto nas condições de trabalho, na sua intensificação, nas relações no ambiente de trabalho e nos processos de sofrimento/adoecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo final de trabalho é um novo ponto de partida, pois a produção do conhecimento é um processo que, aparentemente, se fecha na aproximação sempre limitada do real, mas se abre sem cessar a novas possibilidades engendradas pela própria realidade.

Maria Ciavatta

A análise sobre o trabalho docente na RFEPCT, com lócus no IFAP, permite compreender que este contém marcas do trabalho e da educação próprias da realidade Amapaense, mas apresenta, sobretudo, sintonia com a realidade do trabalho e da educação projetados sociopoliticamente para a Amazônia, Brasil, América Latina e mundo. O processo de exploração do trabalho manejado pelo capital apresenta similaridades e particularidades em diversos territórios. Isso nos aponta que a concretude do trabalho docente na referida instituição expressa muito mais elementos da totalidade do trabalho docente da RFEPCT do que um caso particular dentro desta.

Nesse sentido, a caracterização da expressão atual do trabalho docente na educação profissional, científica e tecnológica perpassa a compreensão de que esta é produzida a partir da relação entre trabalho e educação no contexto da crise estrutural do capital. Sem esta compreensão pode-se cair em graves erros na análise deste objeto. Nesse sentido, consideramos que o trabalho docente EBTT está em permanente disputa, sendo esta precedida pela disputa do Trabalho e da Educação na sociedade capitalista.

A discussão realizada no primeiro capítulo nos permite compreender que o ser humano atingiu sua humanidade, superou sua condição inicialmente instintiva a partir da sua relação com o trabalho. Este foi o elemento de mediação da relação entre o ser e a natureza que possibilitou um certo domínio sobre esta. Foi também nesta relação estabelecida por intermédio do trabalho que o ser humano se desenvolveu e produziu suas relações com o outro.

No entanto, com o advento do capitalismo o trabalho é transformado em mercadoria, mais especificamente, a força de trabalho. Nesse cenário a relação do ser humano com a natureza e com os outros também é transformada. O trabalho ao invés de ser fonte de humanização passa a ser origem da desumanização do ser sob a lógica do capital. A compreensão do trabalho docente na RFEPCT pressupõe esse entendimento.

Nesse sentido, é possível compreender que a partir do trabalho podemos nos sentir realizados, podemos nos desenvolver estabelecendo relações com a natureza e com os outros. Mas na sociedade de classes ele tem adquirido cada vez mais a racionalidade do capital, sendo

direcionado para produzir acumulação de riqueza para uns sob a exploração de muitos. Nesse processo as inúmeras potencialidades que o ser humano adquiriu ao longo da história, assim como os produtos do seu trabalho têm sido colocados à disposição da lógica do lucro. Isto vem implodindo o desenvolvimento do ser, a relação deste com a natureza e com seus semelhantes.

Na permanente subjugação do trabalho pelo capital, a educação não escapa às imposições do capital. Na sociedade de classes ela adquire papel fundamental no processo de produção e reprodução do sistema capitalista. Para este sistema, a educação formal tem as funções de instrumentalizar o sujeito para atuação no mercado de trabalho e transmitir os valores que legitimam a manutenção da hegemonia da classe burguesa. Além disso, a educação também foi transformada em mercadoria, uma fonte de lucro direto.

Por outro lado, a educação é reivindicada como parte fundamental para o processo de emancipação do ser humano, para a superação da fragmentação do ser e de sua realidade de exploração produzidas pelo capital. Uma educação que produza um ser capaz de compreender o mundo das máquinas, da natureza, das artes, e saiba interpretar e analisar o mundo em sua totalidade e complexidade, sobretudo desta realidade marcada por exploração e opressão em suas diversas expressões.

Por saber que educação, assim como o trabalho, está em disputa, ela não pode ser entendida como algo abstrato. Dizer que educação transforma ou pode transformar a vida de uma pessoa é muito abstrato, não é palpável, não é real. Que educação que pode transformar a vida de uma pessoa? É qualquer educação? E a educação aligeirada e interessada para a conformação do status quo dessa realidade de desigualdade, de exploração dos trabalhadores pelo capital? Transformar a vida de uma pessoa é prepará-la para ser explorada no mercado de trabalho, sem compreender a estrutura social tecida para que o sujeito seja apenas uma peça da engrenagem que vai produzir acumulação para poucos em detrimento do sofrimento de muitos?

A educação que pode transformar não é qualquer uma, ela deve ser situada dentro da realidade. Ela está pautada na construção de uma nova sociabilidade, portanto, preocupa-se com a transformação social e não apenas individual de um determinado sujeito. Diferente da concepção de educação que objetiva a produção de sujeitos cada vez mais individualizados, que não se veja enquanto sujeito social, que acredite que ele é o único responsável pelo seu sucesso ou seu fracasso.

É nessa disputa do trabalho e educação que se situa a educação profissional e por conseguinte o trabalho docente nesta. A origem do que hoje é a RFEPCT é fortemente marcada pela disputa societária. As Escolas de Aprendizes Artífices são criadas para disciplinar os filhos dos pobres e lhes encaminhar para a execução do trabalho simples. E cem anos após a criação

destas, a RFEPCT foi criada sob perspectivas muito parecida com aquelas escolas. Passou o tempo, mas a sociedade de classes foi mantida e ganhou novos contornos.

Diante da crise do capital que emergiu entre os anos de 1960 e 1970 a burguesia, tentando reerguer seu sistema de acumulação colocou em andamento um processo de reestruturação produtiva articulado com um modelo econômico, o neoliberalismo, que tem produzido diversas modificações no modo de produção e reprodução da vida social. Esses têm representado um grande ataque a materialidade e subjetividade da classe trabalhadora.

Na tentativa de recomposição do sistema de acumulação, diante da mundialização e financeirização do capital os Estados nacionais, ainda que de maneira desigual, são reconfigurados para ampliar sua atuação de suporte ao capital e reduzir ao trabalho e trabalhadores. A aplicação do processo de reestruturação do capital no Brasil resultou, dentre outras, na instituição de um ajuste fiscal permanente que drena o fundo público para o capital e pavimenta o processo de privatização das políticas públicas que passam a ser mercantilizadas, orientadas à produção de lucro para o capital.

Nesse sentido foi fundamental a construção do segundo capítulo para verificar as implicações do aprofundamento da política de ajuste fiscal permanente implementado pela EC 95/2016, na expansão da Rede Federal, em particular no Instituto Federal do Amapá. Este capítulo nos permite afirmar que no período de 2011 a 2022 ocorreu uma expansão significativa nas matrículas do IFAP. Esta expansão não foi um movimento isolado na RFEPCT, ele esteve articulado ao processo de expansão desta rede.

No entanto, esta expansão tanto da Rede Federal quanto do IFAP se desenrola em meio ao ajuste fiscal iniciado na década de 1990. Não foi por acaso que ao invés da criação de novas universidades, tal como a UTFPR, optou-se pela criação de Institutos. Assim como também não foi por acaso que na criação da RFEPCT foi demarcado que a sua atuação aconteceria “otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”, como consta na Lei 11892/2008.

Optou-se por institutos porque o modelo de universidade demandaria mais recursos, esta se diferencia pelo desenvolvimento de pesquisas. Nos institutos, como evidenciado em nossa investigação, a pesquisa e extensão são secundarizadas no financiamento e na regulamentação do trabalho dos docentes. Nos institutos se faz pesquisa e extensão depois de atender a demanda do ensino e geralmente resultado em sobrecarga para o docente que opta em fazê-las. Com a “otimização” do quadro de pessoal, sobram poucos servidores com disponibilidade para desenvolver pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva a expansão do IFAP, assim como da própria rede, revelam que o discurso de democratização do acesso ao ensino técnico e superior não foi acompanhado das condições adequadas de estudo e trabalho. Isto decorre, principalmente, da falta de financiamento adequado às demandas desta expansão. Assim, a retenção e evasão escolar no processo de expansão aparecem como expressão dessa falta de condições adequadas. Outro elemento dessa expansão efetuada com baixo custo é expresso com a ampliação de vagas ofertadas na modalidade de educação à distância.

A expansão da Rede estava prevista até 2020, mas seu financiamento começou a apresentar retração antes mesmo do aprofundamento do ajuste fiscal articulado na EC 95/2016. Ainda no Governo Dilma, verifica-se uma redução no orçamento da RFEPCCT. Conforme apresentado, o ano de 2014 marca o ano de início da queda no orçamento dos IFs, e em 2015, com o governo anunciando o maior corte no orçamento da história, a expansão da Rede passou a ser sufocada.

Com a aprovação da EC 95 a rede passou a vivenciar e sofrer com os contínuos cortes, bloqueios, contingenciamentos. O orçamento da instituição revela que os gastos com investimento na instituição caíram drasticamente em 2017 e até o ano de 2022 não voltaram aos patamares anteriores. O gastos de custeio e com pessoal apresentaram movimento de queda a partir de 2019 e 2020, respectivamente. O orçamento do IFAP, que desde o início foi planejado sob a perspectiva da “otimização”, caminha para a escassez de recursos. Tanto a lógica da “otimização” quanto da escassez impacta fortemente na rotina de estudo e trabalho na instituição.

Na análise da RAP na RFEPCCT e na instituição nos permite identificar que a expansão das matrículas nestas deu-se a partir da não contratação adequada de docentes. Esta assimetria reflete as medidas de enxugamento do quadro de servidores do setor público imposto pela aplicação do ideário neoliberal nas ações do Estado desde o Governo FHC. Sob a perspectiva do enxugamento do quadro de servidores, no período observou-se o aumento da RAP e da quantidade mínima da carga horária de aulas na RFEPCCT. Tais ações evidenciam um aprofundamento na precarização das condições de trabalho nas instituições.

A partir da análise das entrevistas realizadas com docentes do IFAP conseguimos aprofundar a compreensão das expressões da precarização do trabalho docente na instituição nesse contexto da expansão da Rede Federal. De acordo com a literatura a precarização corresponde a um processo de atualização da precariedade social que é condição de manutenção da relação mercadológica do trabalho que fundamenta o sistema capitalista. Desse modo, nenhum trabalhador está imune ao processo de precarização, e nesta investigação nos

debruçamos a analisar as expressões desta com base nos relatos de docentes que vivenciaram o trabalho docente no período investigado.

O conjunto das análises nos permite indicar que, apesar de terem ingressado na RFEPCCT em busca de melhores condições de trabalho, os docentes relatam uma realidade também precarizada. Em que pese, a Rede Federal se diferenciar em alguns aspectos da maioria das redes municipais, estaduais e privadas.

Na investigação a análise nos conduziu a visualizar a precarização do trabalho docente no IFAP expressa: em diversos aspectos das condições de trabalho; na sua intensificação; nas relações no ambiente de trabalho; e no sofrimento/adoecimento dos docentes.

No que diz respeito às condições de trabalho, a instituição apresenta uma infraestrutura física e pedagógica deficitária devido à falta de espaços e equipamentos básicos, falta de servidores que apoiem o processo pedagógico na instituição. No que diz respeito às condições de pesquisa e extensão a Rede não consegue estabelecer um tempo mínimo na carga horária docente para a realização destas atividades, muitas vezes sendo realizada às custas da sobrecarga e financiamento do próprio dos docentes.

No que diz respeito à formação continuada, apesar da instituição ter algumas ações, a política institucional ainda se apresenta frágil, contribuindo para a responsabilização individual do docente a busca e luta pela sua formação. A fragilidade percebida na política de formação dos professores da RFEPCCT é presente também em outros elementos da carreira EBTT, como o salário e a jornada de trabalho.

A atual política de salário dos docentes EBTT permitiu, por exemplo, que os docentes amargassem os quatro anos do Governo Bolsonaro sem nenhum reajuste. Nesse mesmo período, o governante foi obrigado pela força da Lei do PSPN a sancionar o reajuste de 33,24%, em 2022. A fragilidade da política é tamanha que mesmo após uma greve ampliada da categoria que durou 86 dias, os docentes voltam a amargar mais um ano sem reajuste, e vendo seu salário ser corroído pela inflação.

Quanto à jornada de trabalho, há uma tentativa de parte dos docentes em controlar o tempo de trabalho e não-trabalho, mas o labor acaba sendo uma constante nos tempo que deveria ser de descanso, lazer e ócio. Os relatos apontam a jornada de trabalho apresenta elementos que produzem não apenas extensão, mas também intensificação do trabalho docente. Seja com o não respeito ao tempo mínimo de descanso de horas entre um turno e outro, seja com a ampliação de atividades para fazer dentro da sua jornada.

É justamente essa ampliação de atividades que produz a intensificação do trabalho docente. O enxuto quadro docente da Rede e da instituição tem convocado os docentes a

trabalharem mais, por isso viu-se aumentar a carga horária mínima de aulas, o que demanda mais energia dos docentes. Além disso as tecnologias também têm contribuído para essa intensificação, pois os docentes têm enfrentado a extensão das atividades escolares pelo celular, pelos grupos e conversas de *whatsapp*.

As relações no ambiente de trabalho com a gestão e entre os pares indicam o estabelecimento de vínculos afetivos de amizade, mas também apontam para existência de tensões. Identificamos que as tensões com a gestão são reflexos das contradições impostas pelas práticas gerencialistas presentes no modo fazer gestão no interior da instituição. Ao importar a dinâmica das empresas privadas para o setor público, a nova gestão pública cria um mal-estar ao tentar gerenciar o caos produzido pela escassez de recursos.

Diante de precárias condições de trabalho, da sua intensificação e do mal-estar ocasionado pelo gerencialismo na instituição, os relatos de sofrimento/adoecimento revelam as consequências do processo de precarização vivenciado na instituição. As ocorrências apontadas revelam que a sobrecarga de trabalho, as condições de trabalho e práticas de gestão são os desencadeadores de tais sofrimentos/adoecimentos que atingem os docentes.

Se atualmente predomina sobre a produção do trabalho a lógica do capital, portanto sua dimensão abstrata, mas esta atividade humana não perde por completo sua dimensão concreta “que cria coisas socialmente úteis e ao fazê-lo (auto)transforma o seu próprio criador” (Antunes, 2009, p. 211). Nesse sentido, enquanto atividade de transformação, é no trabalho que persiste a possibilidade de uma efetiva emancipação humana. Isto evidencia a dupla dimensão do trabalho, pois se é verdade que pelo trabalho abstrato o ser é desumanizado, a humanização e sua emancipação são adquiridas pelo trabalho concreto.

REFERÊNCIAS

- ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; CABRAL; Maria do Socorro Reis. **Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador**. São Paulo em perspectiva, 17(1): 3-10, 2003.
- AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Despesas não obrigatórias do Orçamento de 2024 aumentam 8,5%. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 04 set. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/994467-despesas-nao-obrigatorias-do-orcamento-de-2024-aumentam-85/> . Acesso em: 08 maio 2024.
- ALVES, Giovani. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Práxis, 2007.
- ALVES, Giovani. A subjetividade às avessas: toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 11, n. 2, p. 223-239, 2008.
- ALVES, Giovani. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na erado capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, Unicamp, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANTUNES, Ricardo. Neoliberalismo, reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, ano 11, nº 2, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARAÚJO, José Valdir Damascena. **A precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA**. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- ARAÚJO, J. J.; Hypolito. A.M.; OTTE, J. Gerencialismo e Controle na Rede Federal de Educação Profissional. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25., 2011 São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-14.
- ARAÚJO, Breno Henrique Pedroso de; MELO, Lucilene de Sousa. Percepção de estudantes, docentes e gestores quanto a permanência e evasão no curso técnico em florestas no IFAP. In:

SILVA, R. A.; ALMEIDA, M. S. R. O. (Org.). **Reflexões sobre permanência e êxito nos institutos federais**. Macapá: EDIFAP, 2021.

ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.71, p. 33-40, jan. 2000.

ASSUNÇÃO, Vânia Noeli Ferreira de. Apontamentos sobre a categoria “progresso” no Lukács tardio. **Revista Verinotio**, v. 23, n. 1, p. 268-299, abr. 2017.

ÁVILA, Alynny Luiza Ricco. Evasão e abandono escolar no ensino médio no Brasil: das tradicionais às novas perspectivas sociológicas. In: V Seminário Discente do PPGCS, 2022, Porto Alegre. **Anais do V Seminário Discente do PPGCS**. Porto Alegre, 2022. p. 1-9.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida. O.; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Revista Boletim Técnico SENAC**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, maio/agosto 2012.

BACCIN, Ecléia Vanessa Canei; SHIROMA, Eneida Oto. A intensificação e precarização do trabalho docente nos institutos federais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 129-150, set./dez. 2016.

BALL, Stephen J; YOUDELL, Deborah. **Privatización encubierta en la educación pública**. Bruxelas: Internacional de la Educación, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1996.

BARBOSA, Rafael. Lula: do banqueiro ao trabalhador, todos ganharam dinheiro em meu governo. **Poder360.com**, 29 jul. 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/lula-do-banqueiro-ao-trabalhador-todos-ganharam-dinheiro-em-meu-governo>. Acesso em: 13 set. 2024.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BECKER, G. S. **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education**. National Bureau of Economic Research, EUA, 1975. 268 p.

BENINI, E. G. et al.. Educação a distância na reprodução do capital: entre a ampliação do acesso e a precarização e alienação do trabalho docente. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, p. 1-15, 2020.

BENTIN, P. C.; MANCEBO, D. “Novos Caminhos” apontados à formação para o trabalho nos Institutos Federais. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. 159-174, 2020.

BEHRING, E. R. Neoliberalismo, ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. In: 16º Encontro Nacional de Pesquisadores/as de Serviço Social, 2018, Vitória. **Anais eletrônicos da ABEPSS**, Brasília, 2018.

BEHRING, E. R. **Fundo Público, valor e política social**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

BOITO JR., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. Tese de Livre docência, UNICAMP, 1998.

BOMFIM, M. I. R. M.. A regulação do trabalho docente na educação básica pública: as prescrições dos organismos internacionais nos anos 2000. In: 33ª Reunião da ANPED, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010. **Anais eletrônicos** da 33ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2010.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRAGA, Henrique Pereira; SILVA, Lays Hesse Andrade. Uma teoria para o seu tempo: neoliberalismo, homem econômico e homem capital. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, n.65, p.128-162, jan./abril 2023.

BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior?. **Revista Trabalho Necessário**, v. 5, n. 5, 14 dez. 2007.

BRANDÃO, Marisa. Educação profissional e ensino superior: do governo FHC ao Governo Lula. **Cadernos CEMARX**, nº 6, p. 189-204, 2009.

BRANDÃO, Marisa. O Governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica. **Revista Retta**. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, v. 1, n. 1, p. 61-87, jan./jun. 2010.
BRASIL. Expansão da Rede Federal. **Portal.mec.gov.br**. S/D. Disponível em: [a](#). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Apresentação SISTEC. Brasília: MEC, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/65681-sistec-2> . Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Cria nas capitais dos estados da federação as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. Rio de Janeiro (DF): 1909.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais**. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992. **Dispõe sobre as sanções aplicáveis em virtude da prática de atos de improbidade administrativa, de que trata o § 4º do art. 37 da Constituição Federal e dá outras providências**. Brasília, 1992.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto 2.208, de 17/04/1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: 1997a.

BRASIL. **Lei das Eleições – Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997.** Diário Oficial da União. Brasília, 1997b

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.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.415 de 30 de dezembro de 2010. **Institui a política nacional de formação dos profissionais da educação básica, dispõe sobre o programa de formação inicial em serviço dos profissionais da educação básica dos sistemas de ensino público - PROFUNCIÁRIO, e dá outras providências.** Brasília, 2010

BRASIL. Decreto Nº 7589, de 26 de outubro de 2011. **Institui a Rede e-Tec Brasil.** Brasília, 2011.

BRASIL. Lei 12.772, de 28 de dezembro 2012. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.** 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União.** 13 mai. 2016a.

BRASIL. Nota Técnica nº 32/2016/GAB/SETEC/SETEC. **Trata-se de documento que tem por objetivo registrar a metodologia de composição da matriz/proposta orçamentária das Instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para o exercício de 2016.** 2016b.

BRASIL. Decreto Nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. **Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.** Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020.** Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 67, de 4 de fevereiro de 2022.** Brasília, 2022.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Resolução nº 795, de 17 de março de 2023. **Torna público o subsídio mensal da Magistratura da União.** Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Manual Técnico de Orçamento**. 6ª edição. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www1.siof.planejamento.gov.br/mto/doku.php/mto2024> . Acesso em: 07 maio 2024.

BRITO, Antoinette Francês. **Formação e condições de trabalho dos professores da educação de jovens e adultos – PROEJA** : um estudo de caso realizado no IFPA, *Campus de Belém*. 2012. 115 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

CAETANO, Maria Raquel. A política de Educação Profissional e Tecnológica no governo Bolsonaro (2019-2022). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, p. 1-22, 2023.

CAPOMACCIO, Sandra. Brasil é o terceiro pior entre 42 países, segundo relatório da OCDE sobre educação. *Jornal da USP*, 26 set. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/relatorio-da-ocde-mostra-que-brasil-e-o-terceiro-pior-entre-42-paises/>. Acesso em: 07 abril 2024.

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

CARDOSO JÚNIOR, J. C.; NOGUEIRA, R. P. Ocupação no setor público brasileiro: tendências recentes e questões em aberto. **Revista do Serviço Público**, v. 62, n. 3, p. 237-260, 2014.

CATTANI, Antonio David. Apresentação. In: DAL ROSSO, Sadi Dal. **Mais Trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

CAVALCANTI, Ricardo Russell Brandão. A suposta nova carga horária mínima para aulas dos professores da Rede Federal. **Sindsifpe.com**, 11 maio 2021. Disponível em: <https://sindsifpe.com.br/pt/blog/a-suposta-nova-carga-horaria-minima-para-aulas-dos-professores-da-rede-federal/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; REIS, Luiz Fernando; GUIMARÃES, André Rodrigues . Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum Education (ONLINE)**, v.40, p. 37668, 2018.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, I; LIMA, J. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, p. 408-415, 2009.

CNTE. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Governo diminui orçamento da educação em mais de 4 vezes em três anos, aponta estudo. **Sintep.org**, 01 set. 2022. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/governo-diminui-oramento-da-educao-em-mais-de-4-vezes-em-trs-anos-aponta-estudo/i:1860 . Acesso em: 04 abril 2024.

COLOMBO, I. M.. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices?. **Educar em Revista**, v. 36, e71886, 2020.

CONEAF. **Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF – para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Sertão-RS, 6 de junho de 2007.

COSTA, Elen de Fátima Lago Barros. **Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. 265 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p.117-126, 2012.

COUTINHO, Maria Veramoni de Araújo. O programa de permanência e êxito dos estudantes do IFAP. In: SILVA, R. A.; ALMEIDA, M. S. R. O. (Org.). **Reflexões sobre permanência e êxito nos institutos federais**. Macapá: EDIFAP, 2021.

DAL ROSSO, Sadi. A teoria do tempo de trabalho. **Revista Sociedade e Estado**, v. 11, n. 2, p. 295-320, jul-dez., 1996.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65-91, 2006.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAL ROSSO, Sadi. Jornada de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DASSO JUNIOR, A. E. **“Nova Gestão Pública”**: a teoria de Administração Pública do Estado ultraliberal. 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489> . Acesso em 25/09/2024.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.160p.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Análise da evolução salarial dos docentes do Magistério Federal: Magistério Superior (MS) e Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)**. São Paulo, 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DRAGO, C. C.; MOURA, Dante Henrique. A criação do Instituto Federal do Amapá no contexto da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: reconstituindo trajetórias. In: IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, 2017, Natal. **Anais do IV Colóquio Nacional e I**

Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal, 2017. p. 1-12.

DRUCK, Graça. A precarização social do trabalho no Brasil: alguns indicadores. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

DRUCK, Graça; DUTRA, Renata; SILVA, Selma Cristina. A contrarreforma neoliberal e a terceirização: a precarização como regra. **Caderno C R H**, Salvador, v. 32, n. 86, p. 289-305, Maio/Ago. 2019.

DUARTE, Giovana; SPINELLI, Letícia Machado. Estereótipos de gênero, divisão sexual do trabalho e dupla jornada. **Revista Sociais e Humanas**, v. 32, n. 2, p. 126-145, 2019.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa; BRISOLLA, Livia Santos. Impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional 95/2016: o caso dos institutos federais. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 7, 2020.

ENAP – ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Introdução ao Orçamento Público**. Módulo 2. Receita e Despesa Públicas. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3168/1/Modulo%20%20-%20Receita%20e%20Despesa%20Publicas.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2024.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p.13-30.

ESTEVES, Thiago de Jesus; SOUZA José dos Santos. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 678-692, ago. 2020.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FERNANDES, Maria Regina da Silva. **O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. UFRRJ, Seropédica – RJ, 2013.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Revista Interface**, Botucatu, v. 12, n. 26, set. 2008.

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set. 2011.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2000.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando; ARANHA, Antônia Vitória Soares. Tecnologias e os novos desafios para o trabalho docente. In: LEITE, Carlinda e ZABALZA, Miguel. (Org.). **Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência**. 1ed. Porto: CIEE, 2012, p. 9182-9197.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo. As promessas da reforma trabalhista: combate ao desemprego e redução da informalidade. In: KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Vêras de; FILGUEIRAS, Vitor Araújo (orgs). **Reforma trabalhista no Brasil**: promessas e realidade. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2019.

FLORO, Elisângela Ferreira. **Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 2016. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 04.09.2024.

FRANCO, Fábio et al. O sujeito e a ordem do mercado: gênese do neoliberalismo. In: SAFATLE, V. P.; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, C. (Org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1ª edição. 3ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 47-76.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, D.N.T. Retenção escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FREITAS, S.; MORAES, S.. (Orgs.). **Contra o desperdício da experiência**: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

FREYSSINET, Jacques. Le rôle du chômage de masse dans la flexibilisation de l'emploi. In: APPAY, Béatrice & THÉBAUD-MONY, Annie. **Précarisation sociale, travail et santé**. Paris, Iresco, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018a. p. 17-40.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018b. p. 41-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, Fiocruz, v. 1, n. 1, março de 2003, p. 45-60.
GAMBOA, Sílvio Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elemento de contexto. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sánchez (Org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 63-85, 2009.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014.

GAULEJAC, Vicent. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida, SP: Ideias e letras, 2007.

GIANNOTTI, Vito. **Comunicação para disputa de hegemonia**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. 208 p.

GONÇALVES, Sandra Lúcia. **A expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica: implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Serviço Social, Goiânia 2014.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da educação profissional no Brasil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-

edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUIMARÃES, André Rodrigues; BARLETA, Ilma de Andrade; CORREIA, Jaqueline Cruz; SANTOS, Otávio Junior Brito dos; LIMA, Roniel Vaz de. Escolarização burguesa e formação omnilateral. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 4, n. 6, jan./jun. 2008

GUIMARÃES, André Rodrigues; MELO, André Lins de; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. Expansão da educação superior no Pará e Amapá: o público e o privado em questão. In: Reunião Anual da Anped. 38, 2017, São Luís-MA. **Anais eletrônicos**. São Luís, 2017.

GUIMARÃES, André Rodrigues; SILVA, Adeildo Telles da. Financiamento das Universidades Federais Paraenses no Contexto de Ajuste Fiscal. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 13, n. 13, 2023.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1995.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 7ª edição. São Paulo: Loyola, 1998.

HENNING, Adriana Clarice; BRITTES, Letícia Ramalho. Emenda constitucional nº 95/2016: ameaças e desafios aos Institutos Federais. **Revista Contexto e Educação**, ano 36, nº 113, p. 373-391, jan./abr. 2021.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2022**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste> . Acesso em: 18 fev. 2024.

IDEC. **Acesso à Internet na Região Norte do Brasil**. Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor e Derechos Digitales. Mar. 2022. Disponível em: <https://idec.org.br/pesquisas-acesso-internet>. Acesso em: 22 ago. 2024.

IFAP. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2014**. 2012.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão do exercício de 2012**. Macapá/AP, 2013.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão do exercício de 2013**. Macapá/AP, 2014.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão do exercício de 2014**. Macapá/AP, 2015.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão do exercício de 2015**. Macapá/AP, 2016.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão do exercício de 2016**. Macapá/AP, 2017.

IFAP. **Resolução N° 09/2018/CONSUP/IFAP, de 16 de fevereiro de 2018**. Aprova a regulamentação das atividades docentes no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá, 2018a.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão do exercício de 2017**. Macapá/AP, 2018b.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão do exercício de 2018**. Macapá/AP, 2019.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão do exercício de 2019**. Macapá/AP, 2020.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão do exercício de 2020**. Macapá/AP, 2021.

IFAP. **Resolução n° 108/2022/CONSUP/IFAP**. Aprova a regulamentação das atividades docentes no âmbito do IFAP. 2022a.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023** (Errata). 2022b.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão do exercício de 2021**. Macapá/AP, 2022c.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão do exercício de 2022**. Macapá/AP, 2023a.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Anuário Estatístico 2023**. Macapá/AP, 2023b.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Edital N° 2/2023/PROGEP/IFAP**. Edital de afastamento para participação em programas em nível stricto sensu e estágio pós-doutoral. Macapá/AP, 2023c.

IFMG. Entenda como funcionará o registro de frequência docente e o PG-IFMG. **ifmg.edu.br**, 04 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/registro-de-frequencia-docente-no-ifmg-programa-de-gestao>. Acesso em: 18 out. 2022.

IFMS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul. **Emendas Parlamentares**. 2023. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/gestao/planejamento/orcamento/emendas-parlamentares> . Acesso em: 23.08.2024.

INÁCIO, Letícia. **Emendas parlamentares: O ganho de importância relativa no Orçamento do Conhecimento**. Observatório do conhecimento. 2023. Disponível em: <https://observatoriodoconhecimento.org.br/observatorio-revela-dependencia-crescente-de-emendas-parlamentares/>. Acesso em: 23.08.2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Paz e Terra. 1969.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSSAK, Alex; SOUZA, José dos Santos. Os organismos internacionais como legitimadores da ofensiva do capital na educação. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de (Orgs.). **Crise do Capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV, 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A.Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida.; GRABOWSK, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, Natal, v. 6, ano. 32, p. 22-32, 2016.

LARA, Ricardo. Considerações sobre a Ontologia Histórico-Materialista. In: Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática, Niterói-RJ. **Anais do Colóquio Nacional - Marx e o Marxismo: teoria e prática**. Niterói - RJ: NIEP-MARX, 2011. v. Único. p. 1-15.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, Licínio C. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018.

LIMA, M; MACIEL, S. L.. Os ataques em curso contra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. 1-13, 2022.

LOBO, Sônia A. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. Sintef.org.br, 15 jun. 2020. Disponível em: <https://sintef.org.br/wp/2020/06/15/artigo-politicas-para-educacao-sob-o-governo-bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

LUKÁCS, G. **Diálogo sobre o pensamento vivido**. São Paulo: Ensaio, 1986.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. **Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial: a implantação, expansão e interiorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá**. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2014.

MACHADO, Leandro. Dormir na rua, pedalar 30 km e trabalhar 12 horas por dia: a rotina dos entregadores de aplicativos. **Uol.com**, 22 maio 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/bbc/2019/05/22/dormir-na-rua-pedalar-30-km-e-trabalhar-12-horas-por-dia-a-rotina-dos-entregadores-de-aplicativos.htm>. Acesso em: 03 out. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.1, p.186-201, jan.-abr. 2018.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr. 2015.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/precarizacao-do-trabalho-docente/>. Acesso em: 10 set. 2022.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. In: SADER, Emir S. (Org.). **Uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 105-165.

MARIUTTI, Eduardo. Estado, mercado e concorrência: fundamentos do “neoliberalismo” como uma nova cosmovisão. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, n. 54, p. 10-33, 2019.

MARQUES, L. R. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-19, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set. 2018.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021.

MARX, Karl. Posfácio da segunda edição. In: MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. v.1. p.8-17.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política** Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I, Tomo 2. São, Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Textos sobre Educação e Ensino**: Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política (Livro I). Tradução Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MAUÉS, Olgaíses. Trabalho docente na educação superior. In.: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=217>> Acesso em: 26 ago. 2023.

MEDEIROS, Jennifer de Carvalho. **A gestão da educação a distância dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: uma análise comparada dos sentidos e significados da EaD no contexto da Educação Profissional. 2019. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MÉDICI, Mônica Strege. **A questão de gênero na docência**: as mulheres-professoras no magistério. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

MELO, Ésio. Congelado há três anos, salário inicial do/a docente dos Institutos Federais é ultrapassado pelo piso nacional do magistério. **Sintiefal.org.br**, 22 fev. 2022. Disponível em: <https://www.sintiefal.org.br/2022/02/congelado-ha-tres-anos-salario-inicial-doa-docente-dos-institutos-federais-e-ultrapassado-pelo-piso-nacional-do-magisterio/> .Acesso em: 12 set. 2024.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie. São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Trad.: Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Crise estrutural necessita mudança estrutural**. Conferência de abertura do II Encontro de São Lázaro. UFBA/FFCH, 2011. Disponível em: http://cristinapaniago.com/yahoo_site_admin/assets/docs/Conferencia_Meszáros_UFBA_2011.201160029.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

MIRANDA, Kênia. **As lutas dos trabalhadores da educação**: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT. 2011. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R.. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, out.-dez. 2015.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETO, J. P. **A construção do projeto ético-político contemporâneo**. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 1. Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, 1999.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **O estado da educação global**: 18 meses após o início da pandemia. Paris: OECD Publishing, 2021.

OLIVEIRA, D.A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente.in OLIVERA, D.A. (org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, Júlia Milena da Paixão. **Instituto Federal do Amapá no processo de expansão da educação superior pública amapaense (2011 a 2018)**. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Natália Regueira de.; MACEDO, Jussara Marques de. A Nova Gestão Pública e seu impacto no trabalho docente no Estado do Rio de Janeiro. In: Encontro Brasileiro da Rede Latino-americana de estudos sobre trabalho docente, 9., 2017, Campinas. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: Unicamp, 2017. v. 1. p. 1-17. Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/229/original/ARTIGO_Oliveira_Nat%C3%A1lia_Regueira_de_MACEDO_Jussara_Marques_de.pdf . Acesso em: 14.10.2024.

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

OTRANTO, Celia Regina. Desvendando a Política de Educação Superior do Governo Lula. **Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES-SN, ano XVI, n. 38, p. 18-29, jun. 2006.

- OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia –IFETs. **Revista Retta**, Seropédica, v. 1, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010.
- OTRANTO, Celia Regina. A política de educação profissional do Governo Lula: novos caminhos da educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011.
- OTRANTO, Celia Regina. Reforma da educação profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012.
- PACHECO, Regina Silva. Política de recursos humanos para a reforma gerencial: realizações do período 1995-2002. **Revista do Serviço Público – RSP**, Brasília, v. 53, n 4, p. 79-106, out./dez.2002.
- PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.
- PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.
- PASQUALLI, R.; VIELLA, M. A. L.; VIEIRA, J. A. Desafio da docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. 1-20, 2023.
- PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Rev. Adm. Empres.**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, mar. 2005.
- PAULANI, L. M.. **A Hegemonia Neoliberal**. O Desenvolvimento Econômico Brasileiro e a Caixa. 1ªed. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado, 2011, p. 35-43.
- PAULANI, L. M. Dois anos de desgoverno – três vezes destruição. **Aterraeredonda.com**, 20 jan. 2021. Disponível em: [Dois anos de desgoverno – três vezes destruição - A TERRA É REDONDA \(atterraeredonda.com.br\)](https://terraeredonda.com.br). Acesso em: 15 nov. 2022.
- PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- PEREIRA, Josué Vidal. **O financiamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018. 276 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- PEREIRA, Josué Vidal. Análise dos Recursos Financeiros Aplicados nas Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 21, 2019.
- PEREIRA, Júlia. Bolsonaro quer barrar reajuste de 33% no piso salarial de professores. **Brasil de fato.com**, 26 jan. 2022. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2022/01/26/bolsonaro-quer-barrar-reajuste-de-33-no-piso-salarial-de-professores>. Acesso em: 12 set. 2024

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 22, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PINTO, Alexandre Guimarães Gavião. Os Princípios mais Relevantes do Direito Administrativo. **Revista da EMERJ**, v. 11, nº 42, p. 130-141, 2008.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo toyotismo. 3ª ed. São Paulo: expressão Popular, 2013.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.846-869, out.-dez., 2018.

PORTO, Lorena Vasconcelos. **A subordinação no contrato de emprego**: desconstrução, reconstrução e universalização do conceito Jurídico. 353 f. Mestrado em Direito - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PRIEB, Sérgio A. M.; CARCANHOLO, Reinaldo A. O trabalho em Marx. In: CARCANHOLO, Reinaldo A. (Org.). **Capital**: essência e aparência. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

REIS, Luiz Fernando. Impactos da Emenda Constitucional nº 95/2016 no financiamento das despesas do governo federal com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE): 2018-2021. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 13, p. 01 - 25, 2023.

REIS, Luiz Fernando; GUIMARÃES, André Rodrigues; OLIVEIRA, Victor F. R. Impactos da emenda constitucional nº 95/2016 no financiamento da Educação Superior, Profissional/Tecnológica e de órgãos de Ciência e Tecnologia (2017-2023). **Revista Cocar**, Edição especial, n.29, p.1-23, 2024

RIBEIRO, Abelcio Nazarerno Santos. **“Decifra-me ou te devoro”**: o salário dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Pará como alienação e exploração. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e Toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, v.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015.

RIBEIRO, C. V. DOS S.; MANCEBO, D.. O servidor público no mundo do trabalho do século XXI. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 1, p. 192–207, 2013.

RODRIGUES, José. Por um programa de transição para a educação: em defesa da concepção marxista de formação politécnica. IN: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (org.).

Caminhos da politecnia: 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2016.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **ALEA – Estudos Neolatinos**. Rio de Janeiro, v.7, n. 2, p. 305-322, jul/dez 2005.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. Impactos do Novo Regime Fiscal na saúde e educação. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro: Fiocruz, v. 3, n. 12, p. 1-5, jan. 2016.

RUIZ, G.R. El papel de los Organismos Internacionales en las reformas educativas de América Latina. **Journal of Supranational Policies of Education**, Madrid, Espanha, n.4, p. 02-16, 2016.

SAFATLE, V. P.; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, C. (Org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1ª edição. 3ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SALDAÑA, Paulo. Institutos federais têm déficit de 8 mil professores, revela auditoria do TCU. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 26 mar. 2013. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/2013/03/26/institutos-federais-tem-deficit-de-8-mil-professores-revela-auditoria-do-tcu/>. Acesso em: 28 outubro. 2022.

SANTOS, C. A. **A expansão do ensino superior rumo à expansão do capital:** interfaces com a educação a distância. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT:** impactos do reconhecimento de saberes e competências na formação e no trabalho docente da UFPA. 2019. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) — Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A expansão da rede federal de educação profissional e os desafios do financiamento (2013-2018). **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. 33-50, jan.-jun./2020.

SARAIVA, Ana Maria Alves. **Abandono escolar**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SAVIANI, D. Choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n. 1, p.144-152, mar. 2003.

SAVIANI, Dermeval. Choque Teórico I. IN: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (org.). **Caminhos da politecnia:** 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2016.

SCHULTZ, T. **Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental:** o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Paula Francisca da. **A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. 2015. 223 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Katia Correia da. **Professor-flexível no ensino verticalizado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro IFRJ: um olhar sobre a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica em tempos de acumulação flexível**. 2018. 213 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Amanda Moreira da. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

SILVA, Amanda Moreira da. **Trabalho docente sob a lógica privatista empresarial: a busca pela força do trabalho a serviço de um projeto hegemônico**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

SILVA, Andreilson Oliveira da; OLIVEIRA, Ramon Igor da Silveira; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. Financiamento das Instituições Federais de Educação Profissional Científica e Tecnológica entre 2015 e 2020: as implicações da Emenda Constitucional 95/96. In: FINEDUCA. IX, 2021, Porto Alegre–RS. **Anais eletrônicos**. Porto Alegre, 2021.

SILVA, Argemiro Cesar do Vale Verde de Lima e. **Emendas parlamentares orçamentárias como mecanismo de financiamento da educação pública: uma análise no período de 2015 a 2021**. 2023. 147. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.

SILVA, Sibele Leandra Penna; BIFANO, Amelia Carla Sobrinho. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e as Políticas Educacionais orientadas por organismos internacionais. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 3, p. 113-128, novembro, 2020.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Qualidade Total em Educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. **Revista Educação e Realidade**, v. 20, n. 1, p. 203-228, jan./jun. 1995.

SILVEIRA, Maria Lídia Souza. Algumas notas sobre a temática da subjetividade no âmbito do marxismo. **Revista Outubro**, n. 7, p. 103-1013, 2002.

SIQUEIRA, Aline Brandão de. **Sofrimento, processo de adoecimento e prazer no trabalho: as estratégias desenvolvidas pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco na (re)conquista da sua saúde**. 2015. 200 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Florianópolis, 2015.

SOARES, L. T. R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. Um conceito marxista de salário. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 95-109, dez. 2014.

SOUZA, José dos Santos. O recrudescimento da teoria do capital humano. **Cadernos Cemarx**, Campinas, SP, n. 3, p. 159–172, 2006. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10875>. Acesso em: 16 set. 2024.

SOUZA, José dos Santos; VEIGA, Celia C. P. S. . O processo de regulamentação e fomento de cursos superiores de tecnologia no Brasil. In: 8ª Conferência do Fórum de Gestão de Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2018, Lisboa (Portugal). **Anais da Conferência FORGES**. Lisboa: Politécnico de Lisboa, 2018. v. 1. p. 51-60.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TCU. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria Operacional sobre a Rede Federal de Educação Profissional**. 2012. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/aceso-a-informacao/auditorias/acordao-legado-113027_tcu.pdf. Acesso em: 27.08.2024.

TEIXEIRA, Isadora. “A nossa juventude não quer ser professora”, diz diretora da CNTE. **Metropoles.com**, 03 março 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/grande-angular/a-nossa-juventude-nao-quer-ser-professora-diz-diretora-da-cnte>. Acesso em 04.09.2024.

TELES, Giovana. Governo federal anuncia o maior corte no orçamento da história. **Globo.com**, 23 maio 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/05/governo-federal-anuncia-o-maior-corte-no-orcamento-da-historia.html>. Acesso em: 07 jun. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 5. ed. 1987.

UOL. Limites com educação e saúde irão ao Congresso em 2 semanas, diz Meirelles. Uol, 24 maio de 2016. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2016/05/24/limites-com-educacao-e-saude-irao-ao-congresso-em-2-semanas-diz-meirelles.htm>. Acesso em: 03 maio 2024.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

VENTURA, Jaqueline Pereira; LESSA, Ludmila Lustosa; SOUZA, Samantha Castro V. PRONATEC: ampliação das ações fragmentárias e intensificação da privatização da formação do trabalhador. **Revista Trabalho Necessário**, ano 16, n. 30, p. 156-182, 2018.

VENTURA, Tailiny; CAVALIERI Marco Antonio Ribas. Diferenciais de salários dentro do Poder Executivo Brasileiro: uma análise de cluster. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 757-781, jul./ago. 2021.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. **Piso Salarial para os Educadores Brasileiros**: quem toma partido?. 2012. 276 f. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.

VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SANTOS, Fabiana Besen. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica no quadro das pesquisas sobre formação de professores. In: Encontro Internacional Trabalho e Formação de Trabalhadores, 2015, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: UFC; IFCE. Disponível em [https:// b4435f84-fcd4-48dc-918c-fb30e6766cc4.filesusr.com/ugd/d70b51_f770d83426624e2b97dda446a4f08cd5.pdf](https://b4435f84-fcd4-48dc-918c-fb30e6766cc4.filesusr.com/ugd/d70b51_f770d83426624e2b97dda446a4f08cd5.pdf). Acesso: 30 ago. 2024.

WAGNER, Lilian; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. Profissão docente: Um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, pp. 01-13, 2019.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

YANNOULAS, S. C. (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perfil da(o) entrevistada(o)

Gênero: Masculino Feminino Outro _____ Prefiro não responder

Identidade de gênero: Cisgênero Transgênero Não binário Prefiro não responder

Raça/cor: Preto Pardo Branco Indígena Amarelo
 Outro _____ Prefiro não responder

Tempo de magistério: _____ anos

Tempo de ingresso na instituição: _____ anos

Formação: Licenciatura Bacharelado Tecnólogo

Titulação: Especialização Mestrado Doutorado

Regime de trabalho: 40 horas sem DE 40 horas com DE

Cargo que ocupa (se for o caso): _____

Níveis de ensino que atua neste semestre (indicar quantidade de turmas)

básico (indicar modalidade/programa)

superior-graduação

superior-graduação e pós-graduação

Participação em projetos neste semestre (indicar quantidade)

ensino

pesquisa e/ou inovação

extensão

Média da carga horária semanal de trabalho efetivamente destinada para:

Aulas (incluindo planejamento)

Projetos de pesquisa/inovação

Orientações de estudantes

Atividades administrativas (para gestores)

Projetos de extensão

Formação continuada (para quem está cursando - aperfeiçoamento e pós-graduação)

Outras (Detalhar)

Você desenvolve regularmente atividades (remuneradas ou voluntárias) em outra instituição pública ou privada? Se sim, indicar a atividade e tempo de jornada semanal efetiva utilizada.

EIXOS DA ENTREVISTA

1. Vida profissional pregressa ao IFAP;
2. Ingresso no trabalho docente no IFAP;
3. O trabalho docente nos institutos federais;
4. Carreira/Salário nos Institutos Federais;
5. Trabalho docente no IFAP;
6. Movimento sindical e organização docente;
7. O papel do IFAP na formação dos estudantes;
8. Financiamento e implicações para o trabalho docente

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para colaborar com a pesquisa intitulada “A configuração do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (2011-2022)”, desenvolvida por Victor Fernando Ramos de Oliveira e orientada pelo docente Dr. André Rodrigues Guimarães. Poderei contatar/consultar o professor orientador a qualquer momento através do e-mail “andre_unifap@yahoo.com.br” ou ainda o doutorando em “victor.oliveira@ifap.edu.br”. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos à ética e rigor acadêmico, bem como será garantido o anonimato (com o uso de nomes fictícios e a indicação genérica de “Docente”). Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar o pesquisador responsável ou seu orientador.

_____, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do (a) participante

Nome:

Telefone: