

Docência e autonomia nos institutos federais

um estudo a partir da centralidade ontológica
do Trabalho

Paula Francisca da Silva

Docência e autonomia nos institutos federais

Um estudo a partir da centralidade
ontológica do *Trabalho*

Paula Francisca da Silva



FAE/UFMG
Belo Horizonte
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Andréa Moreno

Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador Rosimar de Fátima Oliveira

Vice-Coordenador Eucidio Pimenta Arruda

EDITORA SELO FAE

Editora-Chefe Suzana dos Santos Gomes

Editor Adjunto Ademilson de Sousa Soares

COMITÊ ASSESSOR

Juliana de Fátima Souza (Administração Escolar)

Maria Amália de Almeida Cunha (Ciências Aplicadas à Educação)

Telma Borges da Silva (Métodos e Técnicas de Ensino)

Danilo Marques Silva (Representante discente)

COMITÊ CIENTÍFICO NACIONAL

Ana Elisa Ribeiro

Breynner Ricardo de Oliveira

Cezar Luiz de Mari

Gelsa Knijnik

Hércules Tolêdo Corrêa

Leonardo Rolim Severo

Lia Tiriba

Marcelo Lima

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Maria Fernanda Rezende Nunes

Maria Rita Neto Sales Oliveira

Marlécio Maknamara

Mitsuko Antunes

Nilmara Braga Mozzer

Regilson Maciel Borges

Simone de Freitas Gallina

Surya Aaronovich Pombo de Barros

Tacyana Karla Gomes Ramos

Verônica Mendes Pereira

COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Daniel Melo

Eduardo José Campechano Escalona

Eric Plaisance

Felipe Andres Zurita Garrido

Juan Arturo Maguiña Agüero

Mirta Castedo

Sébastien Ponnou

Silvia Parrat Dayan

© o/a autor(a), 2023.

CAPA E PROJETO GRÁFICO Ana Cláudia Dias Rufino
ASSISTENTE EDITORIAL Denise Campos
COORDENAÇÃO DE TEXTOS Olívia Almeida
PREPARAÇÃO E DIAGRAMAÇÃO Ana Cláudia Dias Rufino

ISBN 978-65-88446-24-9

S586d Silva, Paula Francisca da, 1985-
T Docência e autonomia nos institutos federais [recurso eletrônico] : um estudo a partir da centralidade ontológica do trabalho / Paula Francisca da Silva. - Belo Horizonte : Selo FAE UFMG, 2023.

279 p. : il., color.

ISBN: 978-65-88446-24-9 (e-book).

Bibliografia: f. 262-278.

1. Educação. 2. Professores -- Liberdade de ensino.
3. Professores -- Trabalho. 4. Trabalho -- Filosofia. 5. Socialismo.
6. Ensino profissional 7. Escolas técnicas -- Autodeterminação (Educação).

I. Título. II. Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

CDD- 373.246

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Editora Selo FaE – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha
CEP 31.270-901 – Belo Horizonte/MG
site: livrosabertos.fae.ufmg.br | e-mail: editora.seloFAE@gmail.com

Que o *Trabalho* nunca seja forçado, imposto ou penoso.

Que o *Trabalho* assuma sempre formas livres, criativas e movidas pelas necessidades humanas, pois só assim será completamente transformador.

Lista de siglas

APL – Arranjo produtivo local

BM – Banco Mundial

BNCC – Base nacional curricular comum

CD – Cargo de Direção

CEAD – Centro de Referência em Formação e Educação a Distância

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

Censup – Censo de Educação Superior

CEPE – Câmara de ensino, pesquisa e extensão

CGU – Controladoria Geral da União

CNE – Conselho Nacional de Educação

CODIR – Colégio de Dirigentes

CONSUP – Colégio Superior

CP – Conselho Pleno

CPAAAD – Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação da Atividade Docente

CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente

CST – Cursos Superiores de Tecnologia

DCNEPT – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica

DE - Dedicção exclusiva

EAFs – Escolas Agrotécnicas/Agrícolas Federais

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EC – Emenda constitucional

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETF – Escola Técnica Federal

FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil

FIC – Formação inicial e continuada

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

IF – Instituto Federal

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBA – Master Business Administration

MEBTT – Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

MEC – Ministério da Educação

Napne – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NITs – Núcleos de Inovação Tecnológica

OMS – Organização Mundial da Saúde

OS – Organização Social

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PGD – Programa de Gestão e Desempenho

PIT – Plano Individual de Trabalho

PRD – Programa de Residência Docente

PROEJA – Cursos técnicos integrados na Modalidade de Educação Jovens e Adultos

PROIFES – Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico

Prounic – Projeto de Unificação de Cursos

PUCRCE – Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos

RAD – Relatório de Atividades Desenvolvidas

REFT – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências

SENAC – Serviço nacional de aprendizagem comercial

SENAI – Serviço nacional de aprendizagem industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESC – Serviço Social do Comércio

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social de Transporte

Sesu – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

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

SINASEFE-DN – Direção nacional do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

STF – Supremo Tribunal Federal

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação

UEP – Unidade Educativa de Produção

UNED – Unidades de Ensino Descentralizadas

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Sumário

Prefácio	10
Savana Diniz Gomes Melo Hormindo Pereira de Souza Junior	
Introdução	14
1. Abordagem teórico-metodológica	26
2. Educação e contexto de conformação dos institutos federais	54
3. Trabalho docente nos institutos federais	99
4. Autonomia do trabalho docente nos institutos federais	146
Considerações Finais	247
Referências	262
Sobre a autora	279

Prefácio

Recebemos de Paula Francisca da Silva e da Editora Selo FaE a grata tarefa de prefaciarmos o livro *Docência e autonomia nos Institutos Federais* e dialogar com as ideias, provocações e reflexões nele contidas.

Trata-se de uma obra que se constitui como um dos frutos de uma tese de doutoramento aprovada com distinção em abril de 2022, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG), vinculada a Linha de Políticas Públicas e Educação e ao Grupo de Pesquisa sobre Universidade e Educação Superior (Universitatis/FaE/UFMG).

Paula Silva transforma sua potente e profunda tese em livro em que generosamente disponibiliza aos leitores os resultados de sua pesquisa, provocando-os a refletir, debater e intervir na realidade, com um aporte teórico consistente.

O tema central do livro é a autonomia que o trabalhador docente da Instituição de ensino superior pesquisada (Instituto Federal do Norte de Minas, Campus de Salinas) detém na realização de suas atividades de trabalho, seus limites, tensões e possibilidades na atualidade. De que atualidade nos fala Paula Silva? Da atualidade mais do que presente, datada em 2022. Uma atualidade em que os fardos elementos da barbárie provocada pelo Capital no interior do sistema capitalista em crise se fa-

zem mais explícitos. O presentismo de seu estudo não debilita suas análises. Ao contrário. A caracterização do contexto econômico e político internacional, nacional e local, e as análises à luz das condições materiais e históricas que apresenta, só fortalecem suas críticas e conclusões)

Paula Silva tece suas análises calcada no vasto e complexo campo do marxismo, mas prioriza a matização da ontologia do ser social e evidencia aspectos basilares do pensamento do próprio Karl Marx acerca do capitalismo, do *Trabalho* e da autonomia. E empreende grande esforço para iniciar sua apropriação do pensamento de Karl Marx. Com essa perspectiva e as evidências obtidas em pesquisa de campo com entrevistas a docentes, Paula Silva defende a ideia de que a autonomia é moldada pelo *Trabalho* e que as manifestações humanas (autônomas ou desprovidas de autonomia), no processo de trabalho docente são expressões da forma de sociabilidade existente e das condições objetivas e subjetivas dadas pela realidade. Uma realidade que impõe barreiras notadamente por meio de legislações, normas, diretrizes e regulamentos que impedem o trabalhador de exercer livremente e/ou autonomamente sua atividade e lhe retiram o controle da totalidade da sua produção. Contudo, Paula Silva, demonstrou que mesmo nessas condições aparentemente intransponíveis, os trabalhadores docentes reivindicam para si maiores possibilidades de autonomia no trabalho e criam novas situações corporificadas em adesão e/ou resistência à realidade dada.

Ao finalizar o livro, Paula Silva anuncia uma constatação que considera irrefutável. De que “é necessário que o indivíduo conquiste e construa suas condições de ser humano, de ser gente; por isso é necessário que o *Trabalho* assuma sempre formas livres, criativas e movidas pelas necessidades humanas”.

E a busca por essa conquista se expressa na própria história da autora. A origem e a posição de classe de Paula Silva, sua experiência de vida, de trabalho, de opressões como mulher negra, suas experiências de luta como trabalhadora da educação, como pedagoga, como servidora pública federal, sua sensibilidade e inquietude aguçadas e sua disciplina aguerrida, seu empenho em se qualificar teoricamente, entre outras tantas características lhe forjaram uma individualidade ímpar. Lhe ampliaram a inteligência e a consciência com as quais busca transpor barreiras, construir e expandir suas condições de ser humano, suas dimensões de humanidade.

Dessa forma, a própria história da autora confirma a sua tese, do caráter ontológico do *Trabalho*.

Mas Paula Silva vai além em suas conclusões, quando reconhece, adverte e convoca os leitores a refutar as teses e ideologias capitalistas ou reformistas. Concordando com a concepção fundamental de colocar “um FIM ao capitalismo e à todas as formas de coisificação do humano e humanização das “coisas”, tarefa que é dos trabalhadores e só pode ser realizada por eles”. E poderíamos agregar

que essa tarefa dos trabalhadores é coletiva e só pode se dar por meio de uma revolução socialista. A citação ao final, de Eleanor Marx, filha de Karl Marx, releva o quanto é importante para os socialistas (e para ela mesma, Paula Silva), a noção de felicidade contida no coração do pensamento de Marx: a autorrealização do ser humano. Condição que só é plenamente possível em uma sociedade sem exploração e opressões em que a riqueza produzida por muitos possa ser distribuída a todos.

São notórios o esforço empreendido e o grau de amadurecimento teórico adquirido por Paula Silva em sua trajetória acadêmica, profissional e militante. Seu primeiro livro, aqui honrosamente apresentado, expressa essas propriedades e representa a abertura para um novo ponto de partida nessa já tão rica trajetória, para realização de novos estudos críticos, cada vez mais profundos e para intervenções mais qualificadas na realidade.

São páginas e páginas primorosamente escritas, reveladoras, com evidências e articulações analíticas densas e consistentes, grandes conclusões que além de desafiar a inteligência dos leitores também os instiga a se posicionar ideologicamente contra o capitalismo, na perspectiva revolucionária.

Quiséramos que muitas outras teses e dissertações realizadas na UFMG e nas demais universidades brasileiras também contivessem esse potencial!

Savana Diniz Gomes Melo

Hormindo Pereira de Souza Junior

Introdução

Caro(a) leitor(a), primeiramente, esclareço que a discussão central deste livro não é sobre “o possuir ou não autonomia”, ou “a reivindicação de autonomia”, ou “a privação, redução ou limitação da autonomia” no desenvolvimento das atividades docentes. O foco aqui é a relação *Trabalho*, docência e autonomia e suas interfaces no plano das ideias, no plano real aparente e na realidade material. Por isso, foi conferido à questão da autonomia um tratamento analítico que ultrapassa a fronteira da epistemologia, perpassa o campo da gnosiologia e se estabelece no campo da ontologia.

Certamente aqueles acostumados a discussões sobre essa temática no campo “autonomista”, em meio à uma sensação de estranhamento inicial, identificarão algumas “tensões”. O que é natural e esperado, tendo em vista a proposta de deslocamento da discussão para um campo matizado pela *ontologia do ser social*. Adianto logo que tais “tensões” ganharão *status* de “resolvidas” ou “pendentes”. Mas, seja qual for o *status*, abrirá espaço para o debate. Até mesmo porque, não tenho a pretensão de apresentar um estudo com fim em si mesmo. Apresento aqui uma abordagem favorável à percepção, apreensão e revisão da autonomia enquanto objeto de estudo, a partir de um movimento dialético e constitutivo.

Bem, na expectativa de ter estabelecido o diálogo inicial com o(a) leitor(a), sigo detalhando o caminho teórico e metodológico seguido neste estudo.

É curioso o fato de, quase sempre, a autonomia ser colocada como uma possível solução para os problemas enfrentados no âmbito das relações institucionais. Especialmente no âmbito dos espaços laborais onde o trabalho, regido pelo capitalismo, assume uma acepção particular. Na educação não é diferente. Os documentos orientadores de políticas públicas educacionais estimulam a formação de “cidadãos autônomos”; as empresas demandam trabalhadores “autônomos e criativos”; o governo oferece “autonomia” para que as instituições públicas *captem recursos* no mercado para custear suas atividades, e; o mercado abre “possibilidades” para que “trabalhadores autônomos” livres de relações empregatícias comercializem a sua *força de trabalho*.¹ No mesmo cenário: instituições, empresas, organizações e fundações reivindicam poder de decisão; os sindicatos e os trabalhadores cobram autonomia e lutam por condições materiais e objetivas de trabalho; o indivíduo almeja viver livre de intervenções, mas também demanda condições materiais para sobreviver.

As concepções e os sentidos que a autonomia tem alcançado são diferentes, mas há um ponto em comum: dizem respeito a uma determinada forma de sociabilidade humana. Uma determinada forma de viver em sociedade, mais especificamente de viver na sociedade capitalista. Para compreender melhor, é necessário conhecer a motivação. Que condições levam os trabalhadores, sindicalistas,

1. Nas palavras de Marx (2012, p.180), por capacidade de trabalho ou força de trabalho compreende-se “o complexo [Inbegriff] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [Leiblichkeit], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo”.

Estado e capitalistas a procurarem tal direção? Sabe-se que responder a essa pergunta é uma tarefa ampla. Por isso foi delimitado como objeto do estudo, a autonomia no trabalho docente em relação ao modelo de educação institucionalizado e à “autonomia institucional”. Um objeto muito próximo a mim, uma docente que atua como técnica administrativa em educação na função de pedagoga em um instituto federal (IF).

O ponto de partida para tal investigação foi atender ao objetivo de analisar as configurações do trabalho docente e da autonomia nos IFs. A intenção foi conhecer e compreender o grau, a forma e o conteúdo da autonomia percebida e manifestada pelos docentes. Buscou-se respostas no estudo de uma particularidade. O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) foi o local escolhido como universo particular do estudo. Mais especificamente, o *Campus* Salinas desse IF. Obviamente os resultados não podem ser generalizados, mas a experiência estudada é parte do universal e está conectada à totalidade social.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2018 e 2022. Nesse período o IFNMG era composto por 11 *campi* e uma reitoria, mas a coleta de dados ficou centrada em apenas um *Campus*, por considerar muito amplas as diferenças entre as unidades, tais como: história, natureza e área dos cursos, número de docentes e alunos, infraestrutura, entre outras. Essas diferenças poderiam impactar significativamente no tempo e na extensão da pesquisa, bem

como no conjunto de elementos objetivos e subjetivos identificados.

Na investigação, foram utilizados como procedimentos metodológicos: (i) a pesquisa bibliográfica, que trouxe aportes teóricos materialistas e históricos; (ii) a pesquisa documental, envolvendo documentos nacionais oficiais do governo e documentos da instituição pesquisada, com o objetivo de compreender a realidade a partir das proposições oficiais e jurídicas impostas ao IFNMG e aos seus trabalhadores docentes; (iii) a pesquisa de campo, entrevistas com um grupo de docentes do *Campus Salinas* do IFNMG e; (iv) a leitura e análise imanente que favoreceu o diálogo com a teoria marxiana.

Sobre o universo da pesquisa de campo convém lembrar que é um lócus ofertante de serviços educacionais públicos onde a maioria dos trabalhadores é concursada e atua em cargos efetivos, são os chamados servidores públicos. Tais trabalhadores têm acesso a um conjunto de elementos que os diferenciam dos que atuam no setor privado. Dentre estas diferenças estão: a estabilidade no emprego e um estatuto geral que assegura “direitos” como salário, ajuda de custo, diárias e transporte. Apesar disso, desenvolvem atividades laborais que estão organizadas sob a forma capitalista. Por isso, os serviços oferecidos sofreram, e ainda sofrem, perdas sucessivas. Exemplo disso, é a legalização de formas de contratação cada vez mais precárias. O contrato provisório dos professores substitutos é uma expressão latente dessa precariedade.

Considerando que os sujeitos da pesquisa atuam na educação superior, importa ainda lembrar que, no Brasil, a maior parte dos docentes que atuam nesse nível de ensino atua na rede privada. Segundo o Censo da Educação Superior (Censup) de 2020 estavam em exercício na rede privada 194.959 docentes. Já na rede pública eram 171.330 docentes. Desses 118.085 atuavam na esfera federal, 47.211 na esfera estadual e 6.034 na rede municipal. Na rede federal, 24.967 estavam em exercícios em IFs e Centros Federais de Educação Tecnológica (CE-FETs). Destes, 727 atuavam no IFNMG, sendo que 133 estavam lotados no Campus Salinas.

Entre os docentes, essa precariedade na contratação é latente: o trabalho temporário dos professores substitutos. Ainda assim, as diferenças existentes entre servidores públicos e os do setor privado destaca-se: a estabilidade no emprego, um estatuto geral que assegura “direitos”, como salário, ajuda de custo, diárias e transporte. Considerando que os sujeitos da pesquisa são trabalhadores docentes que atuam na educação superior, importa ainda lembrar que no Brasil a maior parte dos docentes que atuam nesse nível de ensino atua na rede privada. Segundo o Censo da Educação Superior (Censup) de 2020 estavam em exercício na rede privada 194.959 docentes. Já na rede pública eram 171.330 docentes. Desses 118.085 docentes atuavam na esfera federal, 47.211 na esfera estadual e 6.034 na rede municipal. Na rede federal, 24.967 docentes estavam em exercícios em IFs e Centros Federais

de Educação Tecnológica (CEFETs). Destes, 727 docentes atuavam no IFNMG, sendo que 133 estavam lotados no *Campus* Salinas.

Considerando tais especificidades e dados supracitados, reconhece-se que os docentes em exercício na particularidade estudada não representam uma expressão quantitativa da realidade vivenciada pelos demais trabalhadores docentes da educação superior. Entretanto, representam uma parcela significativa qualitativamente. Uma vez que, as atividades que desempenham, as suas condições de trabalho e as atribuições e finalidades da instituição onde atuam têm sofrido muitas mudanças nos últimos anos. As alterações no modelo de gestão de pessoas que buscam quebrar a estabilidade do emprego e diminuir os gastos com a folha de pagamento estão entre essas mudanças. Nesse sentido, o universo da pesquisa é um campo fértil para a investigação, e as entrevistas demonstram a expressão de indivíduos que vivenciam, sentem e percebem mudanças que impactam não apenas as atividades que desenvolvem, mas também as suas vidas.

As entrevistas, do tipo semipadronizada ou em profundidade, foram direcionadas a um grupo constituído por 10 docentes, ocupantes de cargos efetivos no *Campus* Salinas do IFNMG. Foram escolhidos dois professores de cada uma das áreas dos cursos ofertados pelo *Campus*. Os selecionados responderam a um conjunto de perguntas organizado em três tópicos principais: (i) caracterização

da autonomia; (ii) autonomia institucional; e (iii) trabalho docente e autonomia.²

A novidade da aplicação da técnica das entrevistas foi que, em função da condição de isolamento social, as entrevistas aconteceram por meio de uma plataforma virtual. O isolamento social se deu em razão da pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), causador da doença Covid-19 que assolou o planeta em 2020. As instituições escolares foram fechadas como medida de prevenção e controle de infecção, e as atividades passaram a ser desenvolvidas por meio remoto, incluindo as aulas. Essa prática ficou conhecida como: ensino remoto emergencial.

Ressalta-se que a base para a construção deste estudo foi a preocupação com os processos de desumanização e coisificação impostos às pessoas pela lógica do capital. A expansão do capital tem engendrado formas de desenvolvimento cada vez mais coisificadas. Os ataques aos trabalhadores e às atividades que materializam o *Trabalho* desvelam a perversidade da corrida capitalista rumo à acumulação de riquezas. Em contextos de intensificação dos efeitos da crise estrutural do capital, tal como a que se atravessa na atualidade, a ofensiva capitalista tem criado diversas manobras para atender aos interesses da burguesia e do capitalismo. São exemplos disso novas formas de organização, de subordinação e de “servir”; novas exigências no modo de ser e de existir; a valorização da me-

2. Os dados coletados a partir das entrevistas foram integralmente transcritos por um profissional da área. Ao receber as transcrições foram atribuídos nomes fictícios aos entrevistados: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10 buscando garantir a confidencialidade e o sigilo da identidade dos participantes.

ritocracia, da *competitividade* e do individualismo; formas elaboradas e mascaradas de intensificação e precarização do trabalho, bem como a imposição de situações de vulnerabilidade e controle do trabalhador; o aumento das desigualdades; a desarticulação das lutas e a retirada de “direitos sociais e trabalhistas”; entre outras.

É importante registrar que esse fenômeno de precarização das condições de vida e de trabalho não é recente e nem isolado. Trata-se de uma situação que não foi criada pela pandemia, mas que foi agravada e evidenciada oportunamente. Mais que isso, na verdade, é um elemento estrutural do modo de produção capitalista. Uma vez que, corrobora com um conjunto de condições sociais, econômicas, políticas e jurídicas que ratifica a exploração do ser humano pelo ser humano, a privatização dos meios de produção e a divisão do trabalho.

Nesse cenário, chama a atenção os limites que o capital impõe ao *Trabalho* e, por conseguinte, ao ser humano. E se faz intrigante compreender: como o indivíduo em seu processo de desenvolvimento, de criação e de transformação da natureza manifesta-se em relação à realidade vivenciada? Como o indivíduo responde às condições materiais a que está submetido? Sob que circunstâncias o indivíduo responde a esse processo? Que formas de ser e de existir são constituídas em tal contexto? Essas são questões que trazem como pano de fundo o capital e o desenvolvimento depreciativo do ser humano.

Sabe-se que o capital só se reproduz e se desenvolve a partir da exploração da força de trabalho e da apropriação da riqueza expropriada. Para sustentar o processo de reprodução do capital, o capitalismo serve-se de medidas que têm como horizonte a extração de mais valia, não importa o problema do aquecimento global, do desmatamento, da poluição, da desigualdade social, da falta acesso à educação, da desistência e da evasão escolar, da violência, da exploração do ser humano, da falta de saneamento básico, do não acesso à saúde, das más condições de vida e de higiene, da fome e da morte dos trabalhadores. Não importa a vida humana. O capitalismo rebaixa, paulatinamente, as condições de trabalho e de vida, a fim de garantir maiores possibilidades de aprofundamento da expansão da exploração da força de trabalho e conseqüentemente, de aumentar as taxas de lucro e de valorização do capital.

No atual estágio, o capitalismo exige um trabalhador flexível e adaptável às mudanças requeridas nos processos produtivos contemporâneos. Essa demanda está em sintonia com a dinamicidade do *Trabalho* no sistema capitalista e também do próprio sistema. Esse modo de produção, que tem como um dos seus pilares a exploração da força de trabalho, possui grande capacidade de expansão e transformação. A cada nova crise enfrentada, o capitalismo implanta reformas que reconfiguram o modo e a intensidade de exploração do trabalhador, as formas de produção, extração e valorização

de riquezas materiais, e o próprio *Trabalho*. No entanto, sua essência permanece imutável. O sistema capitalista não se sujeita à revisão, já que “o capital é irreformável porque sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

O trabalho docente nos IFs retrata parte dessa dinâmica de transformações. A análise de tal fenômeno é feita principalmente com base no legado teórico deixado por Karl Marx, para quem a sociedade capitalista não é só econômica; não é apenas política e nem tampouco somente social. Na verdade, ela é tudo isso. Mais especificamente, na teoria marxiana, a sociedade é constituída por uma base econômica ou uma infraestrutura, que é a base material do Estado. As relações sociais de produção dessa base determinam quem é a classe dominante, no caso, a burguesia capitalista. Sob ela a classe dominante ergue e mantém uma superestrutura que é ideológica, psicológica, política e jurídica formando símbolos, percepções, ideias, sentimentos e imagens que caracterizam a sociedade. Portanto, trata-se de uma sociedade extremamente complexa, pois cria conexões entre suas estruturas em um processo dinâmico de constituição da vida social. Em Marx, as estruturas da sociedade capitalista são analisadas concomitantemente e de maneira conectada, pois a teoria marxiana preocupa-se com a totalidade social.

Neste ponto, devo chamar a atenção do leitor para o entendimento acerca da categoria “classe

social” nas pesquisas marxistas em geral e a que embasa as análises tecidas neste texto. Em geral, prevalece entre os o entendimento de existem conflitos sociais entre duas grandes classes: a burguesia, que é a classe dominante e; o proletariado, que é composto por operariado e o campesinato, e são a classe dos dominados. Dentre os inúmeros pesquisadores que se dedicaram alguns esforços sobre o entendimento de classe em Marx estão: (i) György Lukács (LUKÁCS, 1974), que avalia que a divisão da sociedade em classes deve ser definida pelo lugar que ocupam no processo de produção; (ii) Sérgio Lessa (LESSA, 2007) que argumenta que “proletariado” em Marx refere-se somente aos trabalhadores que transformam os elementos da natureza em valores de uso, desta forma exclui da classe do proletariado todos os assalariados externos ao trabalho manual na produção e; (iii) Ricardo Antunes (ANTUNES, 2006, 2009), que ao utilizar a expressão “classe-que-vive-do-trabalho” pretende dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha com vistas a dar conta da diversificação e complexificação do proletariado na atualidade. Considerando a complexidade dessa temática admite-se a necessidade de atentar-se ao processo de desenvolvimento das categorias Classe Burguesa e Classe Proletária na história e de todas as suas camadas, representações e adequações. Mas, admite-se também que não é objetivo deste texto aprofundar nesse assunto. Por isso, optei por fazer uso da categoria “classe social” de

modo que fosse conservada a essência do que foi observado em Marx: a existência de uma grande classe composta por dominadores que possui interesses antagônicos aos interesses de uma outra grande classe, composta por dominados que também são explorados e oprimidos de diversas maneiras. Por isso, para se referir à classe dos dominadores utilizou-se tanto a expressão burguesia ou burguesa, capitalistas, exploradores, opressores, classe dominante e também classe acumuladora de riquezas. Já para se referir à classe dos dominados utiliza-se as expressões proletariado, classe dominada/explorada/oprimida, classe desprovida de riqueza e/ou trabalhadores dominados/explorados/oprimidos. A intenção foi deixar bem demarcado o entendimento de qual o lugar que cada classe ocupa na estrutura da sociedade capitalista.

Sob tal sustentação teórica, as discussões aqui apresentadas consideram a unicidade das esferas que envolvem o objeto de estudo e a historicidade das categorias encontradas na realidade. Considerou também a conexão entre objetividade e subjetividade, pois é impensável uma objetividade sem correspondência com a subjetividade. Não há objeto sem sujeito e nem sujeito sem objeto. Além disso, a subjetividade exerce papel significativo na construção, transformação, apreensão e interpretação da realidade.

Creio ter introduzido o nosso diálogo. A partir de agora sigo apresentando os argumentos que justificam o posicionamento defendido neste livro.

Abordagem Teórico- Metodológica

Em tempos de aprofundamento das formas de exploração da força de trabalho e das desigualdades sociais, é cada vez mais importante decifrar o capitalismo. Afinal, para superar tal condição é necessário não só compreender a dinâmica de funcionamento da sociedade capitalista, mas também entender como, por que e de que maneira os trabalhadores respondem às condições de trabalho a que são submetidos. Considerando isso, a análise aqui desenvolvida está fundamentada na teoria social de Karl Marx, porque só ela evidencia com fidedignidade o processo de coisificação das pessoas, que está em curso, bem como desnuda as contradições da sociedade capitalista e suas mazelas.

A teoria marxiana está ancorada em bases materiais, por isso revela não apenas a anatomia da sociedade capitalista, mas também a anatomia do Ser e da existência social. Para Marx, o fundamento do Ser está na realidade material. Nisso está a inovação teórica apresentada pelo estudioso. Marx retira a ciência da perspectiva idealista, em que as ideias fundam o Ser, e a leva para a perspectiva material, em que o Ser é constituído pela relação que estabelece com a natureza. Marx propõe o estudo da realidade na dimensão da produção da

vida material, onde, ao transformar a natureza, o indivíduo estabelece uma relação metabólica com a universalidade do seu Ser e também transforma a si próprio. É nesse cerne que o teórico examina a relação entre humano, sociedade e natureza.

Essa mediação estabelecida entre o Ser social e as dimensões inorgânica e orgânica é conhecida como *Trabalho*, na teoria de Karl Marx. O estudioso trata do *Trabalho*, como atividade humana sensível, aquela que tem a função social de transformar a natureza para a produção dos valores de uso. Sendo assim, é a categoria através da qual o indivíduo se exterioriza e produz o seu Ser. O *Trabalho* nesse sentido, não é apenas transformador, mas também é a base de toda a existência da vida humana.

Nesse ponto, chamo a atenção do(a) leitor(a) para o grau de polissemia da palavra “trabalho”. Usa-se a palavra “trabalho” para designar muitas ideias, situações, condições ou coisas. Mas, para Marx, *Trabalho* é a relação metabólica do ser humano com a natureza. Trata-se da capacidade que o ser humano tem de extrair da natureza, conscientemente, algo além do que já está dado. E essa capacidade, essa mediação, essa relação metabólica se materializa por meio de atividades que o indivíduo executa. Ciente disso, neste estudo optou-se por escrever *Trabalho* (com inicial maiúscula e em itálico) quando estiver se referindo à compreensão de Marx acerca da mediação do ser humano com a natureza.

Ao mesmo tempo, é importante considerar que está, de certa maneira, “cristalizado” na literatura acadêmica e científica, e também no senso comum, o uso da palavra “trabalho” para se referir a atividades que materializam o *Trabalho*. Então, quando é utilizada a palavra “trabalho” (grafada normalmente e sem formatação especial de fonte) faz-se menção a “atividades”. São exemplos disso expressões, como “trabalho docente”, “trabalho do enfermeiro” ou “trabalho industrial”, que em sua essência se referem à “atividade docente”, “atividade do enfermeiro” ou “atividade na indústria”. Sabe-se que o que Marx chamou de *Trabalho* é uma mediação bem mais ampla, que envolve diversas dimensões das relações sociais e possui um potencial de transformação que não pode ser resumido ao que se atém às atividades desenvolvidas pelo indivíduo em uma ocupação, em um emprego ou em uma profissão. Por isso, deixa-se claro que, neste estudo, quando se fala em “trabalho docente”, refere-se à “atividade docente”. Isto é, às mediações através das quais o trabalhador docente intervém no “mundo da docência”, na natureza que o cerca no momento em que desenvolve a atividade docente. Ou seja, ao tratar do “trabalho docente”, trata-se apenas de uma das atividades que materializam o *Trabalho* realizado pelo docente. Da mesma forma, em diversos momentos, a palavra trabalho é utilizada com grafia normal e sem destaques fazendo referência à(s) forma(s) como o *Trabalho* se apresenta no capitalismo.

Acreditando ter esclarecido tanto a questão semântica quanto o uso da palavra “trabalho”, julgo necessário também informar que, ao buscar coerência entre os princípios teóricos e os princípios metodológicos adotados na pesquisa, encontrei a ontologia. Por isso, o estudo apresentado neste livro seguiu matrizado pela ontologia do Ser Social identificada pelo filósofo húngaro György Lukács em Marx. Tal fundamentação garantiu que os sujeitos da pesquisa fossem reconhecidos como seres que dão respostas o tempo todo. Garantiu ainda maior atenção ao movimento da realidade, ao devir do indivíduo e à interação entre os aspectos objetivos e subjetivos da existência social.

Creio ser relevante informar também que, em diversos momentos, palavras de origem estrangeira, títulos de documentos, projetos, programas, páginas eletrônicas e obras foram grafadas em itálico. Em outros momentos, palavras ou expressões típicas da linguagem empresarial foram grafadas em itálico e/ou destacadas com o uso de aspas com o objetivo de evidenciar o quanto a educação, suas legislações, diretrizes e documentos orientadores estão impregnados por tal perspectiva. O uso das aspas, em alguns casos, também foi utilizado como forma de ironia. São exemplos de algumas dessas palavras: *eficácia, eficiência, resultados, produtivo/produtividade, empreendedorismo, inovação, competência, habilidades, otimização, rendimento, buscar/captar recursos, competição, mérito/meritocracia, sucesso*, entre outras. São palavras que denotam todo o esforço da

classe dominante para impor a ideologia do capital e naturalizar a busca por novas formas de expandir e valorizar o capital, bem como consolidar as já existentes no âmbito das instituições de ensino superior (IES).

Centralidade ontológica do *Trabalho*

Com base em Karl Marx é que se reconhece a centralidade que o *Trabalho* ocupa na reprodução da vida e da sociabilidade humana. Esse teórico percebe o *Trabalho* como o cerne do processo de humanização e como categoria central para o entendimento do modo de ser das pessoas e da sociedade. O *Trabalho* é a categoria que vai perpetuar ao longo de todas as décadas possibilitando a humanização do indivíduo, para além de um ser biológico. A partir da obra marxiana, é possível reconhecer que o *Trabalho* é a base da existência humana. Nas palavras do teórico, “o trabalho é a condição natural da existência humana, a condição independente de todas as formas sociais do intercâmbio da matéria entre o homem e a natureza” (MARX, 2008, p. 62-63). Nessa dinâmica, o indivíduo não produz somente os objetos externos, mas também produz si mesmo. É mediante o *Trabalho* que os indivíduos expandem suas capacidades físicas e intelectuais e atuam na produção da vida material.

O *Trabalho* viabiliza a conexão do indivíduo com a natureza, com o produto do seu *Trabalho* e com

outros indivíduos. Assim sendo, o ser humano não pode ser privado e nem se privar da necessidade de expressar-se como um ser universal livre capaz de relacionar-se com a realidade criada, consigo mesmo e com seu gênero (MARX, 2010b). Em outras palavras: “o trabalho é a condição natural da existência humana, a condição independente de todas as formas sociais do intercâmbio da matéria entre o homem e a natureza” (MARX, 2008, p. 62-63). Com esse entendimento, Marx conferiu uma nova dimensão ao *Trabalho*: não apenas como atividade laboral, mas também como uma categoria fundante do ser e da sociabilidade humana, tal como compreendeu György Lukács.

O *Trabalho* é fundante para o ser social porque diferencia o ser humano dos demais animais existentes na natureza: o *Trabalho* permite a autoconstrução humana, bem como a elevação das formas de desenvolvimento da sociabilidade. É o *Trabalho* que permite às pessoas “construir um ambiente e uma história cada vez mais determinada pelos atos humanos e cada vez menos determinadas pelas leis naturais” (LESSA, 2007, p. 81). A obra de Marx raramente foi compreendida como ontologia. Lukács foi quem mais se dedicou a essa novidade. Percebeu na obra de Marx uma ontologia do ser social, que coloca o *Trabalho* como fundamento. Lukács (2013a, 2013b) também percebeu, a partir de Marx, que o conhecimento, produto do *Trabalho* do indivíduo, transforma a natureza. Isso significa que o conhecimento é produto da relação fundamental

do ser humano com a natureza e exprime-se no ato de produzir. O conhecimento é fruto do *Trabalho* humano, o *Trabalho* é formativo e tem caráter constitutivo. É ele que possibilita ao indivíduo humanizar-se ao afastá-lo da condição animalésca do mundo natural. O *Trabalho* oferece ao indivíduo, ainda, a oportunidade de tornar-se um ser social. Na condição de ser social, mediante o processo de acumulação histórica e social produzido pelo gênero humano, é que o indivíduo se humaniza.

Marx observa que, no *Trabalho*, o indivíduo faz uso de sua capacidade teleológica: primeiro planeja e, para que isso se efetive, tira do plano das ideias e, em contato com a natureza, se concretiza na realidade. A transformação resultante do *Trabalho* acontece primeiro na consciência e depois no mundo objetivo. Isso só é possível mediante a práxis, quando o indivíduo se coloca em atividade, reunindo esforços físicos e intelectuais. O resultado dessa ação dá origem a um produto com valor de uso. Dentre todos os animais, somente o ser humano tem essa capacidade e, por isso, o ser humano é, de forma exclusiva, capaz de produzir sua própria história. É com o *Trabalho* que o indivíduo ativo produz seus meios de vida e de sobrevivência a fim de satisfazer suas carências físicas e espirituais.

Lukács (2013a) avança nesse entendimento e identifica o *Trabalho* como pôr teleológico. O filósofo observa que o *Trabalho* tem como pressuposto o sujeito que põe e realiza um fim que decidiu diante

de um rol de alternativas, fundamentado em uma determinada valoração de qual trilha seguir para realizar a finalidade posta. Dessa maneira, o teórico considera que o *Trabalho* é um ato de liberdade, já que propicia a escolha entre diversas alternativas. Para Lukács (2013b), o fundamento dessa liberdade consiste racionalmente no momento da realidade em que uma decisão concreta, entre diversas possibilidades concretas, é tomada; no querer transformar a realidade (o que inclui também a opção pela conservação das coisas como estão) e na intenção para uma decisão que, valendo-se de mediações, está orientada à transformação da consciência do outro ou da própria consciência, que aponta igualmente para uma transformação. Mesmo nas atividades mais simples, aparecem pontos nodais nos quais o direcionamento para um lado em vez de outro pode limitar as decisões, uma vez que a liberdade de uma decisão jamais está isenta de determinismo, porque está condicionada social e historicamente. Apesar disso, Lukács avalia que sempre há o mínimo de liberdade na decisão, já que se trata da escolha por uma alternativa concreta e não um fato natural determinado por uma causalidade espontânea.

Nesse ponto, é interessante apontar a liberdade, na condição de fruto da atividade humana, como uma característica do indivíduo que vive em sociedade e age socialmente. A liberdade pode ser percebida, ainda, como um ato de consciência e de produção prática das pessoas nas condições

materiais de existência. Da liberdade de escolha decorre o poder de transformação do *Trabalho* e do ser humano.

Esse entendimento de Lukács evidencia o caráter consciente do *Trabalho*, já identificado por Marx: o indivíduo dispõe da capacidade de antecipar, em sua mente, o resultado da ação que vai executar. Então, o ser humano pode fazer de sua atividade um objeto de sua vontade e de sua consciência. Marx identifica a consciência como fruto do *Trabalho* e alerta que não é ela que determina a vida, mas a existência que determina a consciência. Em outras palavras, são as condições sociais que produzem a vida material, que determinam a consciência humana, e não a consciência que determina as condições sociais.

Nessa direção, a consciência é explicada pelo desenvolvimento histórico. É por isso que a consciência humana é um produto social (MARX; ENGELS, 2007). O próprio intercâmbio do indivíduo com a natureza é resultado entre a consciência (o que ele projetou antecipadamente na consciência) e a realidade objetiva; ou entre subjetividade e objetividade. Por conseguinte, tanto a objetivação quanto a subjetivação constituem a realidade social. Essa realidade social é o resultado da interação entre o que o indivíduo projetou em sua consciência e o que ele fez com o que encontrou em sua realidade objetiva natural. Subjetividade e objetividade, aspectos diferentes do mesmo ser, são partes de um todo que se põe objetiva e materialmente pela atividade.

Partindo dessa concepção é que se acredita no *Trabalho* como condição e matriz da vida, como potencial humano e social e como categoria central e universal no processo de produção da vida e da sociabilidade humana. O *Trabalho* proporciona o desenvolvimento das capacidades e das potencialidades humanas; ao mesmo tempo, confere ao ser humano um poder transformador. Mas o capitalismo é um modo de produção que é definido pela exploração do trabalhador pelo capitalista. É um sistema que está fundado não no *Trabalho* percebido por Marx, mas no trabalho assalariado, na divisão de classes e na propriedade privada. No capitalismo, tudo é objeto de compra e venda, inclusive a força de trabalho. Que transformações essas características impõem ao *Trabalho* e ao ser humano? A próxima subseção dedica-se à reflexão sobre essa questão.

Transformações no Trabalho e os efeitos na vida humana

Com a emergência do capitalismo, tudo passa a ser transformado em mercadoria. Inaugura-se uma nova forma de sociedade: uma sociedade produtora de mercadorias. Marx (2012) mostra as mudanças processadas para atender a compras e vendas necessárias aos processos de produção, valorização e autoexpansão do capital. Mostra também outras condições que favoreceram o desenvolvimento do capitalismo. Dentre elas, a pro-

dução de mercadorias; o papel do dinheiro nas trocas e nas relações de poder; a existência de uma classe acumuladora de riquezas e; uma classe desprovida de riqueza e de meios de produção, mas detentora de força de trabalho.

No capitalismo, por mais que a venda da força de trabalho aparente ser uma troca de livre e espontânea vontade, o indivíduo é obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver. A capacidade humana de *Trabalho* é transformada em mercadoria, com o objetivo de produzir a mais valia, o que faz com que o *Trabalho* receba novas configurações e formas. Sob o controle do capitalista, o trabalhador, além de ter sua força de trabalho convertida em mercadoria, também se torna fonte de extração de mais valia. No interior dessa dinâmica, o capitalista busca aumentar a produção de mais valia exigindo que o trabalhador seja progressivamente mais *produtivo*. Trata-se de uma exploração mascarada, diferente da ostentação percebida no escravismo e no feudalismo. A aparência da troca da mercadoria força de trabalho esconde a verdadeira essência do capitalismo: a exploração do ser humano e a apropriação do trabalho pelo capitalista.

A produção no sistema capitalista, como se vê, assenta-se sob a exploração do trabalho. Para tanto, toda uma atividade mecânica e sistemática de produção passa a ser requerida, vide a conformação da divisão social do trabalho,³ que represen-

3. A divisão social do Trabalho é um fato histórico que antecede o capitalismo, mas ganha formas bem particulares nesse sistema de produção. Na história da humanidade mais remota, nas sociedades tribais, a divisão social do Trabalho já acontecia com a divisão de tarefas, tendo como critérios o sexo e a idade. Ainda nas sociedades tribais, é possível identificar uma servidão escravista, que se consolida após o desenvolvimento das cidades, no Império Romano. Chega-se ao feudalismo, também apoiado no regime de servidão, até ser suplantada no capitalismo, com formas perversas que fragmentam o Trabalho e retiram do homem a capacidade de reconhecer-se no Trabalho, de reconhecer o produto de seu Trabalho e de reconhecer-se em outros indivíduos a relação que tem com eles.

ta um dos pilares do capitalismo. Nessa configuração, cada um dos trabalhadores executa uma operação parcial de um conjunto de operações, que são desempenhadas simultaneamente e cujo resultado é o produto social do trabalhador coletivo. Fundamentada na produção e na circulação da mercadoria, a lei da apropriação, ou da propriedade privada, determina o desenvolvimento dessa divisão do trabalho ao nível da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Ela confina os trabalhadores em operações parciais que tolem e deformam suas possibilidades humanas (BOTTOMORE, 2001, p. 187).

Ao analisar a transformação da manufatura até chegar à formação da grande indústria, Marx (2013) percebe que a divisão do trabalho, somada à propriedade privada, cria unilateralidade e obriga o trabalhador a se especializar como parte de um trabalho coletivo e também a exercer as atividades com a regularidade de uma máquina. Assim sendo, a unilateralidade se manifesta nas mais diversas formas de limitação em decorrência da subordinação da sociedade e do ser humano ao capital. A unilateralidade é revelada por um conjunto de fatores: pela divisão da sociedade em classes antagônicas; pelo desenvolvimento humano e social em direções específicas; pela especialização na formação (tanto manual em detrimento do intelectual, e vice-versa, ou no sentido estrito de ambos); pela naturalização de valores burgueses; pelo condicionamento do ter, ser ou fazer ao dinheiro; entre outros.

Em oposição à unilateralidade, Marx (2010b, 2013) defendeu a omnilateralidade, que pressupõe a ruptura do ser humano com a sociedade capitalista, bem como o desenvolvimento amplo e livre daquele. De acordo com Manacorda (1991), a concepção de omnilateralidade em Marx comporta elementos de disponibilidade, variação e multilateralidade, como, também, a posse de capacidades teóricas e práticas. A formação do humano deveria, então, possibilitar o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e de suas capacidades, e não se limitar à unilateralidade imposta pelo capitalismo à sociedade.

Tanto a divisão do trabalho quanto a apropriação da riqueza social contrapõe o interesse individual aos interesses da coletividade. O individualismo e o egoísmo são consequências disso. Propagam-se entre as relações sentimentos de posse que colocam os indivíduos sob a tutela de forças externas. Ao ser humano, são interpostas barreiras que impossibilitam o uso de suas capacidades livres e autônomas. No sistema capitalista, tanto os meios de produção quanto a riqueza produzida são domínio dos capitalistas. O ser humano é desapropriado da efetivação da própria vida. Acontece, com isso, a privação do acesso aos instrumentos de trabalho e a impossibilidade de as pessoas exercerem a atividade produtiva livremente.

Ademais, a divisão do trabalho continua tomando rumos progressivamente aperfeiçoados

e amplos. Em sua atual configuração, com as tecnologias da informação e da comunicação (TICs), torna-se possível: (i) a padronização e o monitoramento de processos e tarefas mediante softwares de administração, pelos quais o gestor pode acompanhar todas as movimentações de empresas e estabelecimentos públicos, como a jornada de trabalho dos trabalhadores e (ii) fazer uso de ferramentas de *otimização de processos*,⁴ que têm como objetivo buscar formas “*mais eficientes e eficazes*” de conduzir o trabalho. Como não bastasse todo o controle sobre as atividades e a imposição de barreiras e limites à produção criativa do trabalhador, o trabalho é *mensurado e remunerado por resultados*. Cumpre acentuar que, tal lógica, não se circunscreve à produção fabril, achando-se também nos setores de serviços privados e públicos, afetando os trabalhadores com cada vez mais intensidade. Isso porque a tecnologia no capitalismo, tal como Marx (1978, 2011a, 2013) já havia observado, não está a serviço das pessoas, mas sim do capital.

Ao observar a propriedade privada, Marx percebe que é um dos elementos centrais do capitalismo, que furtou do trabalhador a posse de seus próprios meios de produção. Para Marx, trata-se da “primeira negação da propriedade privada individual, fundada no trabalho próprio” (MARX, 2013, p. 832). Entretanto, no capitalismo, ela impõe-se como a apropriação privada dos produtos do trabalho humano. O trabalhador é impedido de apropriar-se de

4. Tecnologias e métodos que possibilitam agilizar tarefas, padronizar e modelar o processo de trabalho. A esse respeito, conferir Brocke e Rosemann (2013).

seu produto. A expropriação do trabalho alheio é que garante a produção de riquezas, fundamental à manutenção da propriedade privada. Por consequência, a propriedade privada é mais uma expressão de dominação e exploração do ser humano pelo ser humano na sociedade. É “a expressão última e mais consumada da geração e apropriação dos produtos que repousam em oposições de classes, na exploração de umas pelas outras” (MARX; ENGELS, 1997, p. 43). Além disso, a propriedade privada é o alicerce e também a principal estratégia de sobrevivência do capitalismo.

A busca por novas propriedades e formas de apropriação de riqueza não se detém nas formas simples e diretas de expropriação da força de trabalho, na apropriação dos valores de uso, na apropriação de terras públicas (grilagem) ou na apropriação privada da natureza. Na atualidade, o capitalismo camufla formas particulares de exploração e apropriação, buscando no trabalho novos modelos de autovalorização, produção de mais valia e instrumentos atualizados de produção de valor. Tem-se buscado isso principalmente por meio da exploração da produção e da apropriação de conhecimentos científicos e de tecnologias convertidos em produtos, processos e serviços no âmbito do mercado, o que evidencia a transformação da ciência e da tecnologia em mercadorias, bem como sua incorporação à produção capitalista. Exemplos disso são:

1) A mercantilização da educação e o *produtivismo* acadêmico – o processo de mercantilização da educação caracteriza-se pela transformação da educação em mercadoria. Esse processo dá-se por diversas vias: venda de cursos e de materiais didáticos; gestão empresarial do ensino; *incentivo à competição e ao ranqueamento* entre instituições, alunos e docentes; financeirização pública de instituições privadas via Estado; parcerias entre instituições de ensino superior (IES) e setor produtivo; privatização da produção científica socialmente produzida no interior de instituições; entre outros. O *produtivismo* acadêmico, por sua vez, é resultado da mercantilização do ensino. Distingue-se pela excessiva valorização da quantidade da produção acadêmica, tendendo a subvalorizar seu aspecto qualitativo. Trata-se ainda da supervalorização da produtividade típica do modo de produção capitalista. Nessa lógica, a formação educacional e a produção científica passam a ser vistas como produtos de uma linha de montagem de um grande negócio.⁵

2) A venda de patentes – as patentes são obtidas mediante depósito do documento, contendo a descrição da invenção a ser patenteada nas instituições capacitadas para tal. Os “direitos” sobre o conteúdo são concedidos a quem deposita o invento, não necessariamente a seu autor, e seu uso por terceiros envolve pagamentos ao detentor dos “direitos” sobre a patente. No Brasil, a Lei n. 9.279/1996 regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial.

5. A esse respeito, consultar Chaves (2019). Sguissard e Silva Júnior (2018), Serafim (2011) e Maués (2010).

3) A uberização do trabalho – um modo particular de acumulação capitalista que produz uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador e materializa a ideia de que o trabalhador é responsável por levar ao mercado tanto a mercadoria que vai vender, quanto o serviço que vai prestar. Por esse mecanismo, uma mercadoria de uso familiar do trabalhador é apropriada pelo capitalista e transformada em instrumento de produção de capital pelo próprio trabalhador. À vista disso, o capitalista expropria do trabalhador a força de trabalho e também os “direitos trabalhistas”, impondo-lhe jornadas de mais de doze horas diárias, ausência de folgas remuneradas, de 13º salário, de seguro-desemprego, de assistência em caso de acidentes, de manutenção das ferramentas de trabalho, entre outros (SILVA, 2020. FRANCO; FERRAZ, 2019. SILVA, 2019.). Trata-se de um novo modelo de organização, gerenciamento e controle do trabalho.

À luz da obra marxiana, esse conjunto de exemplos evidencia a configuração do processo de subsunção do valor de uso do conhecimento à forma valor de troca na atualidade. O capital persegue, nas relações sociais de produção, formas de potencializar seus processos de expansão e exploração do trabalho. A cada nova fase da crise estrutural, surgem estratégias gradualmente mais destrutivas, caracterizadas, sobretudo pelo modelo flexível nas relações de trabalho, pelo controle da força de trabalho e pela apropriação voraz da riqueza socialmente produzida. As saídas encontradas pelos

capitalistas para salvarem o capital têm deixado rastros nocivos ao trabalho e, conseqüentemente, à humanidade.

Marx, ao observar tais movimentos do capital em sua época, percebeu que o trabalho, sob essas condições, não é reconhecido pelo ser humano enquanto produtor de si mesmo, já que as decisões que direcionam a produção são tomadas por outrem. O fruto do trabalho é um resultado estranho: o produto do trabalho separa-se do trabalhador, converte-se em coisa. O próprio salário recebido contribui para isso, já que torna obscura a relação social entre trabalho e capital e, assim, faz-se consequência imediata do trabalho alienado/estranhado. O trabalhador explorado não se identifica como criador do(s) fruto(s) do seu trabalho, não se identifica no produto que criou. Ele se submete a regras que não produziu; por isso, ele também não se identifica com o que faz. O trabalho não é a realização do indivíduo na qualidade de ser social, mas sua escravidão. Tal como Marx demonstrou, a vida dos humanos está em uma relação de alienação e estranhamento: “esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como [...] perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (*Entfremdung*), como alienação (*Entäusserung*)” (MARX, 2010b, p. 80).

Peço licença ao(à) leitor(a) para esclarecer sobre o uso do termo alienado/estranhado neste texto. É polêmico e complexo o entendimento da relação entre o trabalho e as categorias alienação e estra-

nhamento, bem acerca da categoria objetivação. Boa parte dos tradutores e pesquisadores usa alienação também como *Entfremdung*. Os Manuscritos econômico-filosóficos trazem uma profunda análise dessas categorias. A edição utilizada neste estudo (MARX, 2010b) foi traduzida por Jesus Raniere. O tradutor faz a distinção entre alienação, ou exteriorização ou extrusão (*Entäusserung*), e estranhamento (*Entfremdung*). Outros autores, como Istvan Mészáros, traduziram *Entäusserung* como objetivação e *Entfremdung* como alienação. Para Mészáros, o conceito de alienação de Marx compreende as manifestações do “estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo”, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem-humanidade e homem e homem, de outro. Neste estudo não há interesse em empreender uma discussão sobre tais categorias. No entanto, é pertinente destacar que, neste texto, prevalece o entendimento de que há distinção entre objetivação, alienação e estranhamento. À luz de Souza Júnior (2013), de maneira geral, compreende-se (i) a objetivação como o momento em que o homem, por meio de seu trabalho, entra em conexão com seu produto e com os outros; (ii) a alienação como o processo subjetivo no qual o homem retira de si suas forças essenciais, no “pôr” do objeto, no ato de exteriorização de suas potencialidades; e (iii) o estranhamento como uma forma de alienação necessária ao capital, em que o homem perde seu objeto e o produto é separado do trabalhador, tor-

nando-se estranho a ele, assim como a generalidade. Ciente das divergências existentes entre as traduções e entendimentos, especialmente no que se refere à alienação e ao estranhamento, ao abordar a incidência desses fenômenos no capitalismo, optou-se por utilizar neste estudo, sempre as nomenclaturas de ambas as categorias “alienação/estranhamento”, ou “alienado (a) /estranhado (a)”.

Nessas condições, a atividade humana imposta pela força ou pela necessidade, em sua forma de trabalho alienado/estranhado, faz com que o ser humano deixe de produzir voluntária ou livremente e passe a obedecer a determinações e regras de outrem. Outrossim, sob a forma de trabalho alienado/estranhado, o indivíduo vende sua força de trabalho, estando, assim, em situação de subordinação ao capital. O capital faz do trabalho o meio para satisfazer suas necessidades no mercado. Esse mercado converte tudo em mercadoria e faz do dinheiro a possibilidade de retirar do produto do trabalho humano seu valor de uso e de exaltar o valor de troca. Transforma, inclusive, a força de trabalho e o produto do trabalho em mercadoria. O trabalho, nessa direção, é também mercantilizado, assim como todas as relações sociais. Sob tal dinâmica, o trabalhador incorpora essa lógica e apresenta-se na vida social como coisa, como objeto, e não como ser humano.

O capital e sua lógica de reprodução trazem a necessidade de expansão insaciável, que acaba colocando o sistema capitalista sob constantes crises.

Conforme Marx (1997), tais crises são caracterizadas pela superprodução, uma vez que “nas crises comerciais é regularmente aniquilada uma grande parte não só dos produtos fabricados como das forças produtivas já criadas. Nas crises irrompe uma epidemia social que teria parecido um contrassenso a todas as épocas anteriores – a epidemia da sobreprodução” (MARX; ENGELS, 1997, p. 35). A desproporção entre a quantidade de mercadorias produzidas e a capacidade econômica efetiva da sociedade em adquiri-las gera as crises de superprodução ou sobreprodução, ou seja, acúmulo de capital e ausência de trocas (MARX, 2013).

Vislumbrando o alcance do pleno e do livre desenvolvimento humano e buscando um caminho que leve o indivíduo à condição de universalidade, Marx propõe o comunismo. Ao conhecer o modo particular do trabalho no capitalismo – “trabalho nivelado, parcelado e por isso não livre” – Marx (2010b) defende a supressão positiva da propriedade privada, a “propriedade universal” e a abolição da propriedade burguesa.

Ante o exposto, sob a gerência do capital e do capitalismo, o trabalho aliena/estranha. Assim sendo, o grau máximo de humanidade que chegamos é uma mediação limitada pela forma do assalariamento, pelo direito⁶ e pelo Estado burguês; asentada sob a base da exploração, da expropriação e da acumulação privada de bens e riquezas, que prejudica e rebaixa o desenvolvimento humano. O

6. O direito é aqui reconhecido como um produto do Estado capitalista que surge em meio à luta de classes, como pacificador de conflitos sociais e consagrador da ideologia burguesa. O direito na sociedade capitalista é um instrumento derivado da exploração (ASSIS, 2010; PACHUKANIS, 2017).

trabalho no capitalismo não permite ao indivíduo desfrutar daquele poder intenso e transformador identificado por Marx. É um *Trabalho* deformado, coisificado, desumanizado, alienado/estranhado.

Capitalismo e trabalho no Brasil

Embora o capitalismo seja desenhado por relações heterogêneas e complexas, dividiu o mundo entre dominantes e dominados, exploradores e explorados, opressores e oprimidos. O Brasil sempre ocupou papel de dominado. Primeiro enquanto colônia de Portugal, depois como periférico ou dependente⁷ da economia norte americana. Ana Paula Santana, em ILAESE (2019), lembra que uma das características da economia brasileira desde o período colonial e que perdurou até o início do século XX foi a produção de produtos primários voltados para exportação: pau-brasil, cana-de-açúcar, ouro, algodão, borracha e café. O processo de industrialização chega tardiamente no Brasil e não rompe com a dominação estrangeira. As indústrias brasileiras continuam investindo na produção de produtos primários e passam a servir à economia norte-americana e às grandes empresas multinacionais.

Por outro lado, Fontana (2018) caracteriza o Brasil como um país explorado (ou dominado) em relação aos mais ricos, e opressor (ou dominador) em relação aos mais pobres. De acordo com o referen-

7. Países periféricos são aqueles que ocupam a periferia da ordem econômica, sobrevivem da exportação de produtos agrícolas e da produção de matéria-prima, geralmente são mais pobres e investem pouco em tecnologia e industrialização. O Brasil é um desses países periféricos. Já os países centrais, ocupam papel central na economia mundial. Detém tecnologias avançadas e ditam as regras de funcionamento para os países periféricos.

cial supracitado, enquanto explorado, 70% da economia brasileira está nas mãos das multinacionais e o Estado está amarrado ao sistema financeiro e à oligopólios internacionais – do ponto de vista econômico, político e militar – por diversas leis e tratados que restringem a soberania. Já enquanto opressor, o Brasil explora países da América Latina e alguns países africanos impondo um alto grau de subdesenvolvimento, atraso tecnológico, desigualdade e opressão. Tal dinâmica confere ao capitalismo um desenvolvimento desigual e inevitavelmente desumano. Para existir dominadores é necessário sempre haver dominados; assim sendo, para que esse sistema atue é preciso garantir a existência de exploradores e explorados.

No rol da engrenagem que alimenta as desigualdades existentes no Brasil, acontece um intenso processo de expropriação de direitos por meio da dívida pública. Segundo ILAESE (2019), a dívida pública aparece como um fator decisivo para determinar as políticas a serem implantadas no Brasil. Isso porque existe um senso comum de que é preciso controlar a dívida para que os problemas econômicos não se aprofundem. Nessa perspectiva, a dívida pública tem sido usada para subtrair recursos públicos sem contrapartida. Ademais, tem criado mecanismos fraudulentos de geração de dívida, como a securitização de créditos (AUDITORIA da dívida pública, s.d.; ILAESE, 2019).

Enquanto isso, o setor financeiro continua, ao lado dos demais setores da burguesia, apropriando

do-se de parcela cada vez maior da riqueza produzida pelos trabalhadores no Brasil, e o Estado segue assegurando as regras do jogo capitalista. Faz isso especialmente por meio das legislações protetivas do capital e da implantação das políticas públicas, que reúnem características fortes das chamadas “teses neoliberais”.

Por esse ângulo, as políticas implantadas no Brasil nos últimos anos propõem: disciplina fiscal; reordenação e controle de gastos públicos; reformas tributárias, previdenciárias e trabalhistas; liberação de taxas de juros e de câmbio; privatização de empresas estatais, desregulação econômica e garantias efetivas à propriedade privada.

Mészáros (2009) mostrou que desde a década de 1970 o capitalismo mundial entrou em uma nova dinâmica em resposta à crise estrutural sentida. Souza (2021) alerta que os efeitos dessa dinâmica são bem expressivos no que se refere à qualificação do trabalhador em várias tarefas (polivalência), de acordo com as necessidades do mercado mediante suporte tecnológico, e também no que se refere à promessa de ascensão econômica por meio de um *empreendedorismo*, que significa “mais trabalho”⁸ e menos “direitos trabalhistas e sociais”. O autor lembra ainda que no caso do Brasil essa dinâmica histórica é peculiar, já que, do ponto de vista capitalista, sempre houve um déficit no campo econômico e social, por isso mesmo a intensificação e precarização do trabalho desdobram-se em dimen-

8. Expressão utilizada por Dal Rosso (2008). Nessa obra o pesquisador apresenta as consequências negativas do excesso de trabalho e intensificação do trabalho, a cobrança por resultados e a exigência de versatilidade que implicam em desgastes físicos e emocionais para os trabalhadores.

sões deletérias, que têm sido significativamente agravadas pela pandemia do novo coronavírus.

Além disso, o Brasil vive um cenário em que está sendo propagada a sensação de isolamento de uns face aos outros, tal como observa Polese (2020). Isso por que: (i) os sindicatos e demais órgãos de luta coletiva dos trabalhadores dominados/explo-rados/oprimidos têm sido assimilados pelo Esta-do e por empresas; (ii) aconteceram mudanças na forma de organização do processo de trabalho (a exemplo da já mencionada uberização do trabalho) e na forma de luta (que tem deixado de ser coletiva e passado a ser de grupos mais restritos e indivi-duais) corroborando com a defesa de sistemas de concessão individualizada, em conformidade com a lógica empresarial de *merecimento*, o princípio da *eficiência* e a lógica dos *resultados* e; (iii) dissemina-ção da ideologia do *empreendedorismo*, que resultou na hegemonia do individualismo e no solapamento de valores coletivistas e de solidariedade de classe.

Em Godoi (2021) encontram-se números que chamam a atenção, em especial no que se refere ao tamanho do “exército industrial de reserva” no Bra-sil, ou seja, da massa de pessoas aptas a trabalhar, mas que estão fora do mercado formal de trabalho. O estudo considera não apenas os trabalhadores desempregados, mas também aqueles que se en-contram subempregados ou na informalidade. No Brasil, mais da metade das pessoas aptas a tra-balhar estão nessa situação: dos 165.601 milhões de brasileiros em idade de trabalhar, 33,3 milhões

estão em subempregos, ou seja, em trabalhos informais e precários e 58,8 milhões estão sem emprego. Esses números comprovam que no Brasil a maioria dos trabalhadores encontra-se em condições de trabalho muito precárias e sem amparo algum. Para Godoi (2021) esses números também explicam a baixa resistência dos trabalhadores à exploração, uma vez que, se encontram em uma posição muito vulnerável nas relações capitalistas. Nesse contexto, as reformas trabalhistas são processadas, e a precarização do trabalho tem sido transformada em leis, como será demonstrado ao longo deste estudo.

Perante o exposto, a burguesia brasileira, subordinada aos interesses da burguesia internacional, segue direcionando o curso do funcionamento da máquina estatal, conforme seus interesses. Apesar das peculiaridades que esse funcionamento adquiriu, a norma é a mesma do capitalismo mundial: assegurar formas de expropriação de riqueza e acumulação, e expansão do capital. O trabalhador explorado, nessa cena, ocupa papel principal, mas é convencido de que exerce apenas papel de figurante. Um figurante que deve seguir as regras ditadas pelo diretor e atender à demanda do roteirista da maneira mais *precisa, produtiva, eficiente e pacífica possível*. Fica aqui registrada a esperança de que a dinâmica dessa realidade permita a esse figurante perceber que não é apenas protagonista, mas também criador. Para tanto, defende-se que não se conserte a máquina Estatal, e sim seja quebrada e levada a definhar.⁹

9. O Estado aqui é compreendido, com base em Lenin (2010) e Nogueira (2017), como uma construção histórica conformada por aspectos circunstanciais, políticos, econômicos, sociais e culturais que permite a dominação de uma classe por outra.

Nessa tarefa, a política apresenta-se não como uma solução, mas como uma mediação indispensável. Há que se ter em mente que a política é uma mediação porque tem limites que não permitem que a emancipação humana¹⁰ seja alcançada. A “política é o exercício, pela mediação do Estado, do poder do ‘ter’ de um indivíduo sobre outro indivíduo” (LESSA, 2005. p. 259). Esse “ter” implica em poder, direcionamentos, diretrizes e formas de condução a um determinado fim. Por vezes, fazem uso de formas de controle e retaliações, mas também em meio às contradições e às tensões causadas pela correlação de forças que atuam na luta de classes que move a história, abrem-se exceções, criam-se aberturas e cedem. No entanto, o movimento é constante, e o que é movente também é movido, e o que é movido também é movente. O que permite dizer que a política não segue um curso totalmente determinista, apesar de existir uma forma típica da política no capitalismo.

Tais lutas são caracterizadas pelo enfrentamento ao Estado capitalista nas condições dadas e não nas condições idealizadas. Portanto, não é questão de vontade política. Há sempre um conjunto de circunstâncias objetivadas historicamente oferecendo soluções limitadas para as questões sociais. Mas, seja qual for o caminho posto e trilhado, as lutas, que são muitas e diversas, não podem perder de vista o objetivo revolucionário. Isso porque o problema está para além da política, está na estrutura da sociedade capitalista.

10. Para Marx haverá liberdade quando a emancipação humana for alcançada. Ou seja, quando for possível o desenvolvimento múltiplo das possibilidades humanas e a criação de uma forma de associação digna da condição humana. Então, só haverá emancipação humana quando for possível o pleno desenvolvimento do domínio humano sobre as forças da natureza, bem como da própria natureza da humanidade. Entre os obstáculos impostos à emancipação humana no capitalismo, destacam-se as condições do trabalho assalariado (MARX, 2010c; BOTTOMORE, 2001).

Nesse ponto, convém destacar que a autonomia reivindicada, requerida ou reconhecida na sociedade capitalista quase sempre tem como mola propulsora a vontade política: seja por meio da busca por um autogoverno individual e/ou “independente”, ou coletiva e/ou “democrática”. Mas é preciso admitir que a política tem limites, e que o *Trabalho* sendo fundante dará forma e conteúdo à autonomia.

A autonomia é uma manifestação de autodireção em relação à alguma esfera da realidade. No que se refere à autonomia humana, essa manifestação nunca é absoluta nem independente, pois, sendo parte de um processo social, possui grau, forma e conteúdo que variam de acordo com o contexto em que está inserida. Por isso, pode ser compreendida como uma característica da existência, um modo de ser que está relacionado ao momento histórico em que se processa. Considerando que o *Trabalho* funda todas as formas do existir social, a autonomia humana é moldada pela forma como o *Trabalho* é objetivado. Nesse sentido, a “autonomia no trabalho docente” enquanto objeto de estudo é identificada aqui como resultado de um conjunto de elementos que possibilitam compreender expressões objetivas e subjetivas do indivíduo frente às transformações impostas pelo capitalismo ao *Trabalho*.

2

Educação e Contexto de Conformação dos Institutos Federais

Antes de explorar “a questão” da autonomia no trabalho docente nos IFs, é necessário oferecer ao(à) leitor(a) um panorama do contexto histórico e social em que o objeto de estudo está inserido. Neste capítulo cumpro essa tarefa.

A educação e a teoria social de Karl Marx

À luz da teoria marxiana, a educação aqui é tomada como uma categoria que está inserida no processo da formação humana. A educação não foi objeto de estudo de Karl Marx, mas ao longo de sua obra é possível detectar pistas deixadas por ele capazes de demonstrar a inter-relação existente entre o trabalho e a educação, entre a produção e a formação humana. Seguindo a trilha deixada por Marx, Lukács (2013a, 2013b) caracteriza a educação como um dos elementos vitais para a efetivação do Ser, pois articula o Ser individual ao Ser genérico, reproduzindo nos indivíduos as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano.

Nesse sentido, a educação emana justamente da necessidade de continuidade da formação humana, da constituição do ser humano como ser genérico e atende às necessidades que surgem no âmbito do processo de reprodução social do indivíduo. De tal modo que, é capaz de (re)produzir características que dão conta de responder às exigências da vida social. Assim, a educação é um complexo social fundado pelo *Trabalho* que, ao lado de outros momentos do processo de reprodução social, contribui para que o indivíduo se torne humano. Isso porque o indivíduo não nasce humano; ele torna-se humano. Essa é a característica mais genérica da educação, o sentido lato, que foi destacado por Lukács (2013b) como amplo e permanente. Nesse mesmo sentido, Tonet (2011) observa que o *Trabalho*, sendo o responsável pela produção dos bens materiais necessários à existência humana, é também o responsável por todos os momentos da realidade social. A educação é, pois, um desses momentos da realidade social, já que o indivíduo precisa aprender o que fazer. Assim sendo, a educação é uma necessidade humana de caráter ontológico.

Lukács (2013b) ainda observa o importante, e ao mesmo tempo contraditório, papel da educação no capitalismo. Nesse cenário, o elemento substancial da educação dos indivíduos “consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013b, p. 130). Sobre isso, sustenta-se o

que Lukács chamou de sentido estrito da educação. A educação no sentido estrito, escolar formal ou institucionalizada, é produto da complexificação do processo de trabalho advinda da crescente divisão social do trabalho (e, como resultado, das profissões), da divisão de classes e dos interesses delas, sobretudo da classe opressora. Nesse sentido, essa forma de educação é consequência das necessidades sociais surgidas ao longo da história. Diante dessas elaborações, Lukács chama a atenção para o problema sobre o qual a educação está fundada, que “[...] consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUCÁKS, 2013B, p. 131), o que denota que não há neutralidade nos processos educativos.

Como se sabe, o desenvolvimento da sociedade de classes dividiu o *Trabalho* em manual e intelectual. Em decorrência disso, o processo educacional foi fragmentado e dividiu-se em ensino propedêutico e ensino profissional. Essa fragmentação afirmou uma separação entre o *Trabalho* e a educação que, por sua vez, fragmentou a formação humana. Além disso, a dissociação entre concepção e execução fez com que a educação em seu sentido amplo esteja progressivamente distante da educação oferecida pelas instituições de ensino (educação formal institucionalizada). No lugar de uma educação voltada à constituição do indivíduo livre para desenvolver suas infinitas potencialidades, tem se constituído um tipo de educação destinada ao de-

envolvimento de *competências e habilidades específicas* ajustadas às demandas do mercado, que visa o ajuste das pessoas aos moldes da exploração da força de trabalho. Uma educação preocupada com a manutenção da ordem capitalista.

O capital exige que sua ideologia seja não apenas aceita, mas igualmente legitimada. Para tanto, faz uso do Estado e de seu aparato educacional. Mészáros reitera que “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanto a conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Bruno (2011) também trata do uso que o capital faz da educação para impor-se e desenvolver-se. A pesquisadora afirma que, na busca por novas formas de expansão da produção e novos meios de controle do tempo dos trabalhadores, os capitalistas fizeram da educação institucionalizada um mecanismo de controle e ajuste social. Essa apropriação da educação manifesta-se em todos os níveis e modalidades de ensino, com similaridades e peculiaridades, inclusive no universo estudado.

Por outro lado, é importante destacar que existem contradições em todos os setores da sociedade capitalista. Na educação não é diferente. A educação é um processo que também possibilita levar a luta contra a exploração e contra o capital a diante. Tonet (2016), considerando o atual estágio de desenvolvimento do capital, avalia que é impossí-

vel imprimir à educação, como proposta hegemônica, uma tônica que contribua para um processo de transformação radical da sociedade. No entanto, o pesquisador pondera que nem por isso uma atividade educativa com esse objetivo deve ser abandonada. Com isso, registro aqui a importância de sustentar a perspectiva revolucionária em momentos como o que se atravessa na atualidade. Registro também que a história no capitalismo tem sido construída pelos homens e pelas mulheres em meio a contradições. Tais contradições em alguns momentos aprofundam as mazelas, mas em outros abrem possibilidades de resistência, luta e tomada de consciência.

Tendo esclarecido a compreensão acerca da educação que embasou este estudo, sigo apresentando uma breve descrição do contexto histórico e social da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil.

A educação profissional e tecnológica no Brasil

Na primeira organização institucional da EPT no Brasil, nas Escolas de Aprendizes Artífices; o Decreto-Lei n. 7.566/1909, que criou nas capitais do país as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito, basicamente orientava o seguinte: “[...] facilite as classes prole-

tarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” (sic). Desse modo, atribuía à instituição e aos trabalhadores a responsabilidade de “facilitar” o enfrentamento das “dificuldades crescentes” impostas pelo sistema capitalista. Para tanto, o decreto recomendava “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazel-os adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (sic). Era necessário, pois, “habilitar” os filhos dos trabalhadores para serem formados como trabalhadores “profícuos”, de modo que, enquanto tal, não “prejudicassem” a proficuidade da produção.

O caráter assistencialista e utilitário nasceu junto com a proposta de institucionalização da EPT. A intenção era que essa modalidade de ensino contribuísse para a manutenção da ordem: os filhos dos trabalhadores deveriam ser trabalhadores com qualificações que atendessem, da melhor maneira, ao mercado e à ordem social vigente. Mais adiante, o foco da formação passou a ser o atendimento às indústrias com mão de obra especializada. Desde então, a subordinação ao mercado e a garantia de que a burguesia se consolidasse como classe dominante e o proletariado como classe dominada/explorada/oprimida e útil à valorização do capital têm orientado a lógica da EPT e, por conseguinte, as diretrizes e as normas que sustentam o trabalho docente na EPT.

Isso aconteceu porque a EPT no Brasil é fruto e expressão da divisão da sociedade em classes. Primeiramente, foi essencial “adestrar” os indígenas e os escravizados para que os colonizadores do Brasil pudessem explorar essas forças de trabalho. Depois, a burguesia precisou que os filhos dos operários, os “desvalidos da sorte” e “desfavorecidos de fortuna”, fossem atendidos, para não se tornarem “bandidos” e para que, mais tarde, se tornassem mão de obra qualificada. E, sob essas circunstâncias, a EPT foi-se constituindo uma modalidade de ensino voltada à formação de “mão de obra para o mercado”.

Azevedo, Shiroma e Coan (2012) demonstram como, no decorrer dos anos, entre idas e vindas, os governos brasileiros implantaram políticas para a educação do proletariado, em uma clara intenção de disponibilizar um exército industrial de reserva aos setores produtivos. Uma das estratégias utilizadas pelos governantes foi a diversificação de cursos. Por exemplo, a oferta de “educação tecnológica” e cursos superiores de tecnologia (CSTs) na EPT.

Outra estratégia foi a diversificação de instituições. Seja por meio das instituições de formação profissional privada – faculdades, centros de formação, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), entre outras – ou das instituições públicas – escolas de ensino regular, liceus, escolas técnicas federais (ETFs) e escolas agrotéc-

nicas/agrícolas federais (EAFs), CEFETs e IFs –, as propostas governamentais para o ensino mantiveram sempre um caráter instrumental e voltaram-se ao atendimento das demandas dos setores produtivos, atuando como força auxiliar para o desenvolvimento tecnológico.

Nesse ponto vale lembrar a Reforma Francisco Campos, que possibilitou a criação do Conselho Nacional de Educação e organização do ensino secundário e comercial e foi um marco na história da EPT por deixar clara a opção governamental de entregar a formação de “mão de obra para o mercado” ao setor privado. O entendimento era que o ensino vocacional ou pré-vocacional (profissional) deveria ficar sob responsabilidade do Estado, mas com a colaboração das empresas e dos sindicatos. Como resultado disso foram criados o Senac e o Senai. Ambos representam uma forma encontrada pela iniciativa privada de atender às demandas de capacitação da força de trabalho pelo setor produtivo. Posteriormente, foram implantados outros serviços voltados para a oferta de ensino e aperfeiçoamento profissional, bem como serviços de cultura e lazer voltados ao trabalhador. Atualmente um conjunto de entidades que oferecem tais serviços integra o *Sistema S*.¹¹ Ainda que as entidades desse sistema sejam privadas, elas são mantidas por contribuições estipuladas em lei e administram recursos públicos. Essa opção de repassar recursos públicos e de entregar a função de preparar “mão de obra

11. O chamado Sistema S é um conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, a assistência social, a consultoria, a pesquisa e a assistência técnica. Fazem parte do Sistema S: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Existem ainda as seguintes instituições: o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e o Serviço Social de Transporte (SEST).

para o mercado” ao setor privado tem orientado as políticas públicas educacionais no Brasil ao longo dos anos (MULLER, 2009; MOURA, 2007.).

O papel reivindicado para a EPT tem sido propiciar a elevação da escolaridade e qualificar os trabalhadores para lidar com o novo padrão de desenvolvimento do capital. Porém, essa “elevação da escolaridade” e essa “qualificação” são reféns de uma política macro e de um projeto de expansão do capital. Por esse motivo, acontecem fora da perspectiva de uma formação integral, crítica ou holística. Elas têm se orientado, na realidade, apenas para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao funcionamento e ao crescimento da economia. Por outro lado, a educação reservada à formação das elites, apesar de também ser subordinada ao capital, vem acompanhada de condições materiais e oportunidades de abarcar outras dimensões da formação humana (arte, cultura, esporte, filosofia, psicologia, sociologia, entre outras). Essa formação volta-se especialmente à atuação em profissões de “prestígio social” e de “valor econômico”, para o domínio de conhecimentos científicos e/ou para a obtenção de títulos universitários mais elevados. Isso é resultado do “equivoco” (extremamente oportuno e necessário ao capital) de reduzir a concepção de *Trabalho* ao emprego, a um meio de subsistência e à significância econômica. Ao mesmo tempo, restringe-se a concepção de educação ao desenvolvimento de *habilidades e competências*, esvaziando sua função social, qual seja, a trans-

missão e o desenvolvimento dos saberes humanos socialmente adquiridos.

No decurso da história, tem se confirmado essa tendência de as políticas educacionais brasileiras dedicarem-se à implantação e à intensificação de uma formação de força de trabalho com vistas a atender ao capital. Na década de 1990, quando a educação profissional foi desvinculada do ensino médio, essa formação, contraditoriamente, propunha-se a desenvolver ações articuladas entre trabalho e educação, e também entre ciência e tecnologia. Esse movimento ocorreu com a intenção de atender às demandas do mercado e às exigências da tecnologia mais moderna. Ao mesmo tempo, um modelo de educação superior alternativo iniciado pelos CEFETs foi ocupando lugar nos espaços de formação institucionalizada, tanto pública quanto privada.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), a despeito de as expectativas girarem em torno de uma figura que representava a ascensão de um trabalhador ao poder, filiado uma proposta de educação “transformadora”, as políticas para educação seguiram o mesmo curso dos governos anteriores. Mantiveram-se o tratamento assistencialista e focalizado e o direcionamento à educação específica para os “pobres”, “desvalidos da sorte” e “desfavorecidos de fortuna” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Ao expedir o Decreto nº 5.154/2004, o governo Lula depositou expectativas em torno do retorno

do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio. No entanto, continuou a trazer como possibilidade a oferta de cursos modulados, fragmentados, segmentados, concomitantes e sequenciais; a separação entre os dois níveis de ensino; o aligeiramento proporcionado pela fragmentação modular; bem como direcionamentos que favorecem e incentivam a oferta de formações voltadas aos interesses do mercado – métodos e técnicas de produtividade, eficiência e eficácia.

Souza Júnior e Araújo (2018), ao analisarem a EPT no governo Lula no período de 2003 a 2008, constataam a existência de limites impostos à realização da formação humana no âmbito da educação institucionalizada. Isso se processa porque são configuradas políticas sob uma ótica pragmática e utilitária, tendo como objetivo uma formação voltada para atender a dinâmica de reprodução ampliada do capital. Os autores observam que a educação utilitária move uma consciência conformada com determinada ação politicista e praticista; sob essa direção, rejeita-se o trabalho como agente de emancipação social, retroagindo sempre em seus já mencionados aspectos politicistas e praticistas. Nesses termos, o caráter “reformador” da EPT no período tratado apenas legitima o papel dessa educação de preparar o trabalhador para atender com *eficiência* o mercado.

Ao longo dos anos que sucederam a implantação dos IFs, as políticas educacionais e ações empreendidas por meio da educação institucionalizada não seguiram um curso diferente.

Os Institutos federais e a particularidade estudada

Os IFs são instituições estatais da esfera federal de ensino que se constituem em rede, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFT), e destinam-se à EPT em diversos níveis de ensino. Essas instituições têm passado por sucessivas e profundas mudanças, tanto no que se refere a estrutura, finalidade e objetivos quanto a natureza, forma e finalidade do trabalho desenvolvido em seu interior, sobretudo do trabalho docente.

Os IFs são expressão de uma parte minoritária da realidade da EPT no Brasil. Segundo os últimos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio do Censo Escolar da Educação Básica, em 2019 foram registradas 1.914.749 matrículas na educação profissional no país. A rede privada concentra 41,2% das matrículas da educação profissional; em seguida, vem a rede estadual (38,3%) e a federal (18,7%). Já na educação superior, no geral foram registradas 8.604.526 matrículas. Dessas, 2.080.418 (24,18%) estão concentradas na esfera pública: 1.335.281 na rede federal, sendo que estas 215.843 matrículas foram efetivadas nos IFs e CEFETs; 656.830 na rede estadual e; 88.307 na rede municipal. A maior parte das matrículas se concentra na esfera privada: 6.524.108 (75,82%). Do total de matrículas registradas na educação superior,

1.223.851 são em CSTs. O número de matrículas nos cursos tecnológicos aumentou 11,5%, com relação à 2018, ocasionado exclusivamente pelos cursos a distância. Os cursos a distância representam nesse cenário 58,1% das matrículas. É interessante notar ainda que foram registradas na rede privada 1.050.830 (85,9%) matrículas em cursos tecnológicos. Já na rede pública foram efetivadas 173.021 (14,1%).

Na contramão dessa peculiaridade quantitativa, interessa registrar que os IFs são um universo singular que refletem qualitativamente os conflitos históricos que abarcam questões, como a dualidade educacional, a formação unilateral e a omnilateral, bem como a atuação dos docentes em atividades complexas, que vêm passando por sucessivos processos de diversificação, precarização e intensificação.

Importa ainda registrar que os IFs são ofertantes de educação formal, mas são também ambientes de atividades que materializam o *Trabalho*, isto é, espaços de labor, de produção e reprodução da vida. Na qualidade de organismos educacionais, os IFs são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de EPT nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas. Como campo de trabalho, são instituições que se inserem na estrutura de um Estado capitalista. Todos os trabalhadores dos

IFs exercem suas atividades sob regime de assalariamento, mas nem todos possuem o mesmo empregador. No caso dos trabalhadores terceirizados, os empregadores são empresas privadas que exploram seus lucros no espaço público estatal, sob respaldo jurídico, e atuam como gestores de determinados serviços prestados. Já para os trabalhadores docentes e técnico-administrativos efetivos, o empregador é o Estado e as atividades de *Trabalho* são reguladas pelo regime jurídico estatutário, que vem sendo flexibilizado nas últimas décadas. O Campus Salinas do IFNMG é uma expressão particular desse espaço que os IFs representam na REFT. Mas, antes de apresentar o Campus, universo micro da pesquisa, é importante compreender o contexto macro de conformação dos IFs.

À medida que o capital adquire novas forças produtivas, o modo de produção e as relações sociais são alterados. Os meios técnicos de produção desenvolvem-se e esse desenvolvimento impacta a forma de produção, a organização do trabalho e todas as demais esferas de produção e reprodução da vida social. No contexto em que os IFs foram gestados, o capital e o capitalismo, que enfrentam novas fases de sua crise estrutural, passam por um novo estágio de desenvolvimento. Os efeitos do referido estágio são sentidos e percebidos em todo o mundo, porém nos países periféricos, dependentes tanto economicamente quanto politicamente dos países mais ricos, é possível perceber mudanças de maneira mais brusca e intensa. Tais mudanças al-

cançam as relações sociais de produção industrial; de comércio; do Estado com a sociedade; do Estado com as instituições, sejam públicas ou privadas; do Estado com os trabalhadores; dos serviços – e, aqui, admite-se importante evidenciar os serviços prestados pelo setor educacional; dos transportes; das comunicações; dentre outros.

No Brasil, as alterações requeridas pelo capital e expressas na realidade material dos trabalhadores são validadas por medidas legais que, na maioria das vezes, são verticais e unilaterais, culminando em perdas significativas para os trabalhadores, tanto no que se refere ao trabalho, quanto à educação e à formação humana. São perdas graduais e recorrentes que acarretam aumento exponencial das desigualdades e do nível de precarização das condições de vida e de trabalho. Consequentemente, esse estado de vulnerabilidade recrudescerá a brutalização da vida humana, como será possível perceber no decorrer desta seção.

A criação e a institucionalização dos IFs situam-se em meio ao que muitos designam como Indústria 3.0 (Terceira Revolução Industrial) e Indústria 4.0 (Quarta Revolução Industrial ou apenas um prolongamento e aprofundamento da revolução anterior). Conforme ILAESE (2020b), a Terceira Revolução Industrial eclodiu em meados da década de 1970 e tem como principal característica o desenvolvimento da informática e da automação. A principal consequência dessa inovação foi a concentração da produção mundial em pontos espe-

cíficos, tal como na era do setor têxtil; entretanto, não mais nos países proprietários das respectivas empresas. Aqui, o Toyotismo impera como procedimento cooperativo preconizado. Já a chamada Indústria 4.0 teve início em 2011, quando o governo alemão apresentou, na Feira de Hannover, uma série de estratégias, já em curso, que alteraram de maneira relevante diversos aspectos da divisão técnica do trabalho, dos mecanismos técnicos de distribuição e produção de mercadorias. ILAESE (2020b) destaca os principais elementos dessas transformações: (i) interconexão informatizada entre as diversas etapas da produção, que possibilita o gerenciamento em tempo real; (ii) produção em massa de produtos “personalizados”, conforme a demanda do cliente; e (iii) conexão de todo sistema produtivo em sistemas de informática integrados, capazes de realizar tomadas de decisão, a “internet das coisas”.

Mas, quais as implicações da indústria 4.0 para o Brasil, já que é considerado um país de “economia periférica” e dependente da tecnologia de ponta? No ILAESE (2021) encontra-se a resposta para tal questionamento. O estudo apresenta números que possibilitam compreender as relações sociais, os caminhos e descaminhos de um mundo onde a produção de riqueza é, ao mesmo tempo, a produção de pobreza, miséria, insegurança, instabilidade e crises. No caso do Brasil, especificamente, o estudo avalia que, assim como os demais países da América Latina, o país vive um processo de “desin-

dustrialização relativa”.¹² O ELAESE esclarece que esse processo não significa a eliminação do capital industrial em seu conjunto, mas sim da eliminação do setor que possui maior peso quantitativo e qualitativo no interior do capital industrial: a chamada “indústria de transformação”. Esclarece ainda que o processo de “desindustrialização relativa” eleva a dependência com relação às cadeias produtivas situadas em países estrangeiros. De tal modo que, enquanto mero consumidor de produtos de tecnologia de ponta, os países como o Brasil, necessitam de conhecimento apenas para operar tais produtos. A produção é reduzida à base da cadeia produtiva, com menos valor agregado e completamente subordinada ao processo de produção situado fora das cadeias nacionais. Tem-se, portanto, um rebaixamento dos referidos países na divisão internacional do trabalho.

Sobre a divisão internacional do trabalho, importa registrar que se trata de uma divisão imposta pelos países centrais por meio de seus organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), entre outros – a qual delega aos países periféricos o papel de consumidores de bens, serviços e tecnologia de ponta, criados e produzidos nos centros hegemônicos de poder econômico. Ademais, geralmente a esses países restam a produção e a exportação de bens de baixo valor agregado, produtos primários e/ou defasados tecnologicamente, ao passo que importavam bens de alto valor, em especial de tecnologia de ponta.

12. Segundo ILAESE (2021), entre 2004 e 2019, houve uma redução de 16,19% do espaço ocupado pela indústria de transformação no PIB de todos os países do mundo. Se considerarmos o período entre 2004 e 2018, a variação é de -11,02%. Enquanto isso, no Brasil, a redução foi de 35,3% entre 2004 e 2019 e de 30,27% entre 2004 e 2018. A redução da indústria de transformação brasileira é, assim, de duas a três vezes superior à variação mundial. ILAESE (2021, p. 84) esclarece: “(...) o Brasil é, de longe, o que possui o maior percentual de queda de sua indústria de transformação nos últimos 15 anos. Fica evidente que, no caso brasileiro, não se trata de uma mera alteração na produtividade da indústria de transformação, mas uma desindustrialização relativa de fato”.

Nessa condição de rebaixamento, já se observa que vêm sendo estruturados os arranjos necessários para atender aos requerimentos da Indústria 4.0. Dentre elas com base em ILAESE (2020b) destacam-se:

- 1) a demanda por trabalhadores com alta qualificação diminuiu, pois houve incorporação de tecnologias de informação nos sistemas de produção, reduzindo de forma significativa o número de trabalhadores necessários para a produção industrial;
- 2) redução da qualificação exigida para o emprego, elevando a rotatividade sob a justificativa de diminuir a dependência por trabalhadores com qualificação específica no processo produtivo;
- 3) redução do número de trabalhadores, que tendem a estar concentrados em um único espaço, manifestando-se, assim, a verticalização da produção (fornecedores e produtores no mesmo espaço geográfico);
- 4) os produtos de maior custo passam a ser oferecidos em forma de serviços (exemplo: muitas empresas deixaram de comprar carros e passaram a usar os serviços de transporte por aplicativos de *smartphone*, como os serviços prestados pela *Uber*);
- 5) ampliação do comércio eletrônico (*smartphones* e *internet*) e, conseqüentemente, maior concentração de capital nas mãos de poucos (como a *Amazon*, gigante dos ramos de *e-commerce* e logística);

- 6) generalização do “trabalho por peça”.¹³ O trabalhador passou a receber pelo serviço que presta ou pelo que produz. Esse novo perfil de trabalhador entrou em cena substituindo o trabalhador assalariado tradicional e o trabalhador autônomo;
- 7) crescimento de empresas transnacionais de transporte e de comunicação (exemplos: *Uber* e *YouTube*); e
- 8) incorporação de tecnologias, como a inteligência artificial e a “*internet das coisas*”, bem como a ampliação do uso das plataformas digitais para fins educacionais, ampliaram as possibilidades e as condições de constituírem-se empresas mundiais de ensino. Além disso, as novas tecnologias possibilitam a dita *otimização* de processos, tal e qual a redução de gastos e custos com infraestrutura física, recursos materiais, força de trabalho e materiais didáticos impressos. Exemplo disso, foi a chegada da *BYJU’S Future School*, maior *startup* da Índia, no Brasil em julho de 2021.¹⁴ A empresa opera por meio de plataforma, as aulas são *online* e o público alvo são crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos.

Sendo assim, há que se concordar que, mesmo que o Brasil esteja passando por um processo de “desindustrialização relativa” e esteja caminhando “a passos largos para se converter na roça do mundo” (MACHADO, 2021, p. 93), não fica de fora das transformações tecnológicas. O Brasil entra nesse

13. Expressão usada pelo pesquisador Gustavo Machado durante uma *live* promovida pelo Grupo de pesquisa e ação sobre universidade e educação superior (Universitátis) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFGM). Diz respeito à menção ao “salário por peça” trazido por Marx. Aqui, o salário do trabalhador é pago diretamente em função da produção (MACHADO, 2020).

14. Conferir Dias (2021).

circuito como consumidor de tecnologia de ponta e recebe diversos impactos negativos, do ponto de vista da “menor demanda por trabalho e de sua centralização, ficando o desenvolvimento técnico e o capital acumulado em outros países” (MACHADO, 2021, p. 93).

Aqui se situa a proposta dos IFs e da expansão da EPT no Brasil. Instituições de menor custo que as universidades e que segundo expectativas do então governo que os “criou”, trariam *resultados* mais “*rápidos e eficazes*” por manterem relação direta com os setores produtivos e ofertarem formação mais curtas. Ao que tudo indica, desde a criação dos IFs mudou-se o governo, mas não mudaram as pretensões e as expectativas quanto ao papel da EPT. Prova disso, foi que em outubro de 2021, o então ministro da educação, Milton Ribeiro, afirmou em entrevista que as universidades deveriam ser “para poucos nesse sentido de ser útil à sociedade” e que os IFs seriam “as vedetes do futuro”, já que poderia assumir o protagonismo, contribuindo com a formação em nível técnico, que na percepção dele garante maior empregabilidade.¹⁵

Percebe-se que as medidas e propostas para a EPT no Brasil vêm atendendo prontamente aos requerimentos do capital. As reformas administrativas, trabalhistas, previdenciárias e educacionais empreendidas no bojo da Reforma do Estado, inspiradas no que muitos estudiosos denominam de gerencialismo, ou modelo gerencialista, ou ainda

15. Conferir Moraes (2021).

New Public Management (nova gestão pública), são exemplos disso. Tais reformas buscam um novo paradigma na administração pública, cuja racionalidade foi baseada em critérios técnicos ditos de “*eficiência e qualidade*”.

Na verdade, a Reforma do Estado brasileiro foi uma grande concertação realizada com o objetivo de atender às exigências do capital. Inserida nos planos econômicos, essa reforma abrange vários setores da sociedade e desencadeia uma avalanche de ajustes. Essa concertação possui como cerne a adequação do quadro nacional às demandas do modo de produção capitalista e às suas novas técnicas e tecnologias de organização, fato que implica mudanças significativas nos modos de administrar, comunicar, circular mercadorias, educar, trabalhar, viver e existir. A educação, não sendo um processo neutro nem apolítico e, ao mesmo tempo, uma forma de reprodução social, também é manipulada pelo capital para responder às novas exigências na forma de preparação da força de trabalho.

Ao longo dos anos, o projeto de Reforma do Estado iniciado no governo FHC tem avançado.¹⁶ Pereira (2020e) observa que os governos posteriores, Lula e Dilma Rousseff, não apenas mantiveram as “tendências privatizantes e neoliberais” como também as aprofundaram. Com o impeachment de Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer (2016-2018) ao poder, os “direitos sociais e trabalhistas” conquistados continuaram a ser atacados e corroídos.

16. A esse respeito consultar Pereira (2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f).

Pereira (2020d) destaca, no interinato de Temer, a Lei nº 13.467/2017, que instituiu uma reforma trabalhista sistêmica, abrindo margem para a precarização ampla do trabalho, tanto no setor público quanto na iniciativa privada. Com o governo Jair Messias Bolsonaro (2019-atualmente), a desintegração dos “direitos trabalhistas e sociais” segue um fluxo intenso e ofensivo. A EC nº 103/2019 significou outra reforma de cunho previdenciário em que a idade mínima para aposentadoria e o tempo de contribuição foram elevados; houve mudança na metodologia do cálculo dos benefícios e foram estabelecidas novas alíquotas de contribuição, que aumentam o percentual de encargo para a maioria dos trabalhadores; foram ainda reduzidos os valores das pensões por morte; e também foram instituídas limitações para o acúmulo de benefícios (aposentadorias e pensões). Além dessa norma, no final de 2019 foram apresentadas outras propostas com o chamado “Plano Mais Brasil”, composto por propostas¹⁷ que visam não apenas diminuir os gastos estatais com bens e serviços públicos, mas também a apropriação de diversos fundos públicos.

É nesse panorama que as reformas educacionais promovidas a partir da segunda metade da década de 1990 estão localizadas. Foram implantadas mudanças que abrangeram todos os níveis de ensino (SILVA, 2015; MELO, 2003.). Interessa aqui apresentar uma breve síntese das reformas que impactaram, de alguma forma, a realidade dos IFs em ge-

17. PEC nº 186/2019 (PEC Emergencial), PEC nº 187/2019 (PEC dos Fundos Públicos), PEC nº 188/2019 (PEC do Pacto Federativo) e a PEC nº 32/2020 (reforma administrativa).

ral e da particularidade estudada. Cumpre-se isso a partir deste ponto.

Ainda no governo Lula, com o protagonismo do então Ministro da Educação Fernando Haddad e do Secretário de Educação Profissional e Tecnológica Eliezer Moreira Pacheco; com a publicação da Lei nº 11.892/2008, os IFs foram criados a partir da agregação/transformação de antigas instituições e projetados para atuarem como centros de “excelência” na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas IES, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes. Essas instituições representam um modelo de instituição de ensino superior (IES) diversificado que aproveitou estrutura e força de trabalho de antigas instituições de EPT para ampliar o leque de possibilidades e de “promessas” no que se refere à oferta de variados níveis e modalidades de ensino, à diversificação e à flexibilização de cursos, ao público atendido e aos serviços prestados.

No ano de 2005, foi publicada a Lei nº 11.195, que possibilitou uma expansão expressiva da REFT (Plano de Expansão da REFT). Esse plano foi concluído em 2014, já no governo Dilma Rousseff. É importante destacar que tal expansão em termos quantitativos alcançou números nunca antes verificados na história da EPT. Porém, tratou-se de uma expansão nos moldes das orientações dos organismos internacionais: fazendo mais com menos; oti-

mizando e reduzindo gastos e custos, e submetendo-se à demanda do mercado.

Ao longo do governo de Dilma Rousseff, os investimentos no setor privado foram intensificados, em especial no Sistema S, por meio do Pronatec. Aliás, essa medida representou o direcionamento de investimentos públicos para instrumentos de formação controlados pelos setores industrial e comercial da burguesia brasileira.

No governo Temer, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) representou a imposição de uma concepção curricular hierarquizada e fragmentada que aprofunda a dualidade estrutural da educação brasileira. A propósito, o Programa Médio Tec, sendo mais uma dimensão do Pronatec, reforçou o caráter dualista e fragmentado da educação brasileira e continuou a injetar dinheiro público nas instituições privadas de EPT.

Por sua vez, a gestão de Bolsonaro, além de uma série de ataques expressos em cortes orçamentários, tem sido marcada por intervenções nas eleições de mandatos eletivos para diretor e reitor das IFES; políticas designadas como negacionistas por desacreditarem as ciências e as próprias IFES; tentativa de militarização de escolas; e implantação de ideologias defendidas pela ala radical do governo. Além do exposto, cabe mencionar a publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP), nº 01/2021, que dá nova forma e conteúdo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica

(DCNEPT) e busca consolidar a Reforma do Ensino Médio empreendida no governo Temer.

A maior parte dessas tendências foram intensificadas em 2020 com a já mencionada pandemia do novo coronavírus. Diante do fato de que a mais relevante medida de combate à Covid-19 foi o isolamento social, o mercado tem se reconfigurado para que o capitalismo siga seu curso e continue a fazer circular mercadorias e acumular capital. E é exatamente isso que tem sido feito. O capitalismo não se importa com as pessoas que vivem de atividades informais e estão desprotegidas e sem reservas ou estoques para garantir sua sobrevivência. Não se importa com as empresas pequenas e de médio porte que estão sendo engolidas pelas gigantes. Não se importa com a intensidade e a magnitude dos danos e das perdas humanas. O novo coronavírus não ameaça o capitalismo; ao contrário, conferiu a ele a oportunidade de acumular mais riquezas e favorecer a concentração de renda nas mãos de poucos.¹⁸ As grandes empresas permanecem vendendo e lucrando com vendas no ambiente virtual, comercializando cursos online e plataformas digitais voltadas ao ensino. O capitalismo segue transformando as relações de trabalho e aproveitando-se da vulnerabilidade da mão de obra e da abundância do exército de reserva.

Os trabalhadores já sentem na pele as consequências desses novos passos dados pelo capitalismo junto com a indústria 4.0. Machado (2021) observa

18. Segundo informações da revista digital FORBES, desde o início da pandemia, a riqueza total mantida por bilionários em todo o mundo aumentou 25%, para mais de US\$ 10 trilhões (WILLIAMS, 2020).

que o processo de “desindustrialização relativa” no Brasil se entrelaça com o mecanismo da dívida pública: a indústria de transformação reduz a cada dia, e a quantidade de mercadorias em circulação também é reduzida. Para evitar um colapso, o Estado: (i) assume o capital excedente e reduz o fluxo monetário; (ii) retira de circulação a moeda que não possui mercadorias para espelhar seu valor; (iii) converte capitais reais em capitais fictícios, produz juros aos capitalistas e contém a inflação, salvando assim os capitais. Em decorrência disso:

Os trabalhadores pagam duplamente a conta da redução da cadeia de valores produzida em função da desindustrialização relativa. A desindustrialização mesma provoca o crescimento do desemprego, da informalidade e a redução da remuneração. Pagam outra vez a conta remunerando indiretamente por meio dos impostos capitais que existem apenas como títulos de papel ou promessas de pagamento do governo. É evidente que esse processo não pode continuar indefinidamente. Como dirá Marx: “Do nada, nada provém. A classe capitalista em seu conjunto só pode retirar da circulação o que nela lançou anteriormente”. Não é possível salvar o capitalismo por meio da impressão de títulos de papel. Não passam de bolhas de sabão, sempre prestes a estourar (MACHADO, 2021, p. 93).

Assim sendo, o acirramento da luta de classes é uma tendência e, em meio a contradições, o ser humano prossegue construindo a sua história.

É nesse processo histórico que os IFs surgiram e estão sendo conformados como IES, que se dedicam a formações profissionais em diversos níveis e modalidades de ensino e se voltam para formações mais rápidas, de baixo custo e mais direcionadas para demandas específicas do mercado. Tomado por reformas e demandas do capital, esse contexto é o pano de fundo dos IFs.

A realidade investigada

Sendo parte integrante de um sistema de educação dualista, os IFs são instituições programadas para formar segmentos do proletariado. São instituições que em alguma medida contribuem para o “desenvolvimento das potencialidades humanas e possibilitam o avanço das forças produtivas do trabalho” (ARAÚJO, 2018, p. 140). Por outro lado, espaços como os IFs, criados em meio ao cenário concorrencial e destrutivo de crise estrutural do capital, são projetados para formar trabalhadores com atitudes, *habilidades e competências* que atendam às demandas do capital (SANTOS; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2010). Nessa dupla configuração, os docentes dos IFs aparecem como protagonistas e, ao mesmo tempo, espectadores nesse processo contraditório; por isso, eles foram eleitos os sujeitos desta pesquisa.

Fruto da reorganização de antigas ETFs, EAFs e CEFETs, os IFs mantiveram o caráter assistencialista herdado de suas institucionalidades pregres-

sas, voltando-se agora ao discurso da inclusão e da transformação social. Nessa tarefa, eles são chamados a responderem “de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (BRASIL, 2008, p. 5). Para tanto, “cada Instituto Federal deve ter a agilidade para conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade” (BRASIL, 2008, p. 25), atuando “[...] em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador” (BRASIL, 2008, p. 5). Dessa maneira, os IFs, em sua “nova institucionalidade” não só continuaram, mas alargaram as possibilidades de satisfazer com maior “*eficiência*” às demandas do mercado. Esses institutos operacionalizam uma ampliação no que se refere às opções de cursos, níveis e modalidades de ensino, potencialidades em pesquisa aplicada e interação por meio de extensão tecnológica.

Como o(a) leitor(a) pôde perceber, apesar de serem apresentados como uma iniciativa de “revolução” na EPT, a educação dos IFs se assenta sob a dualidade estrutural que divide a educação em dois modelos: um modelo propedêutico para a elite burguesa e outro profissionalizante voltado para os filhos dos trabalhadores dominados/explorados/oprimidos e/ou dos “pobres e desvalidos da sorte”. Esse modelo de educação não revolucionou, ape-

nas consolidou as bases do capitalismo, do aparato estrutural de exploração do trabalho e da acumulação privada da riqueza socialmente produzida.

Ao longo de sua história, a EPT estabelece uma relação com o trabalho, não em sua dimensão constitutiva, mas em seu sentido alienado/estranhado. Fala-se de uma acepção que concorda com a fragmentação do trabalho, expressa em uma proposta de uma educação dualista, que reafirma a mercadoria força de trabalho.

Além disso, na tentativa de ajustar a educação institucionalizada aos moldes do capital e do uso que ele faz da força de trabalho, o ensino tem sido diversificado e tem gerado novas configurações à EPT. Essa diversificação perpassa tanto a formação em nível básico como superior e busca articulação com os setores produtivos. Os IFs, em sua “nova institucionalidade” angariam status de IES, mas continuam assumindo a função de formar mão de obra de nível técnico (cursos integrados, concomitantes e subsequentes) e cursos FIC, historicamente ofertados por suas instituições de origem. A formação de nível superior nos IFs segue a mesma linha experimentada pelos CEFETs e EAFs: CSTs, cursos de graduação nas áreas de bacharelado em engenharia, e cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu), acrescida da obrigatoriedade de oferta de licenciatura. A disponibilização de tais cursos têm como pressuposto a integração pedagógica e a verticalização das modalidades e dos níveis de ensino, sendo orientada por eixos e matrizes tecnológicas

que atendem à formação de trabalhadores para diferentes setores da economia.

Uma novidade nessas instituições é a determinação legal de percentuais de oferta de vagas: 50% para cursos técnicos, prioritariamente no modelo integrado; 20% para cursos de licenciatura, bem como programas de formação pedagógica; e o restante das vagas destinado a cursos superiores e FIC. Do percentual dirigido a cursos técnicos, 10% das vagas devem ser destinadas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).¹⁹ Além disso, é novidade na EPT trazer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tal como nas universidades. Nos IFs, entretanto, diz-se que o foco é a pesquisa *aplicada*, a *inovação* tecnológica e a extensão tecnológica, de modo que estejam ligados a serviços técnicos que favoreçam o desenvolvimento regional. Cabe lembrar que, tal como nas universidades, não são apontadas as condições da realização da indissociabilidade, pois os IFs fazem parte de um contexto em que interessa a formação rápida e o retorno imediato do estudante para o mercado de trabalho. E, como nas universidades, essa diretriz torna-se um encargo docente e não um princípio institucional.

Diante de tais aspectos, os IFs podem ser caracterizados como instituições multifuncionais, já que se trata de um modelo de instituição marca-

19. Conforme Lei nº 11.892/2008 e o Decreto nº 5.840/2006.

do pela busca por *otimização dos espaços*, infraestrutura, força de trabalho e materiais; pela oferta de cursos flexíveis e diversificados, tanto em nível quanto em modalidade de ensino; pelas inúmeras finalidades a cumprir; e pela relação íntima da instituição com o mercado. Percebe-se que a “nova institucionalidade” possui limites bem definidos e está em plena articulação com o incremento da força produtiva e com a agenda capitalista: forma-se uma força de trabalho qualificada para atuar estrategicamente em setores produtivos ou com potencial de expansão, criam-se novas tecnologias para atender a esses setores, em menos tempo e com menos custo em comparação com outros modelos de ensino e de instituições correlatas.

É preciso sublinhar que o governo Dilma Rousseff dá continuidade ao projeto de EPT iniciado na gestão anterior, mantendo Fernando Haddad na titularidade do Ministério da Educação (MEC) até 2012. Juntos, os governos Lula e Dilma Rousseff protagonizaram um processo de expansão nunca visto antes na história da EPT, tanto em número de instituições, cursos e matrículas, quanto na dilatação de limites e condições de atuação dos setores privados. Isso se deu por meio da apropriação de espaços públicos e também pela expropriação de recursos públicos. Caso exemplar foi o já mencionado Pronatec. Esse programa priorizou a oferta de cursos de formação eminentemente técnica de curta duração, reforçou formas precárias de conexão do ensino médio com o ensino técnico, tanto

na rede federal quanto nas estaduais, e canalizou vultosos recursos para o Sistema S.

No período de 2008 a 2014, em meio às reformas educacionais e ao processo de crescimento previsto para a educação superior e a EPT públicas, aconteceu uma onda de greves e lutas. Nos primeiros anos (2011, 2012 e 2014), a luta esteve centrada em questões movidas pela melhoria dos “direitos trabalhistas” e contra a forma precarizada de expansão da rede. A partir de 2015, as reivindicações voltaram-se contra a privatização e a mercantilização da educação pública, contra os cortes nos orçamentos que agravavam a fragilidade das condições de trabalho e de ensino e contra a supressão de “direitos trabalhistas e previdenciários”. Tais reivindicações também se constituíram uma resposta à intensificação da política de desobrigação do Estado brasileiro com o financiamento público das IFES.

Submersas em um atribulado cenário político, as IES acompanharam o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff.²⁰ Após a derrubada de seu governo, Michel Temer assume o poder e intensifica as reformas e medidas iniciadas pelas gestões anteriores. A intenção das ações continua sendo aumentar a capacidade de produção e de expansão do capital e, para tanto, não bastaria mais servi-lo com “*mão de obra qualificada*” nem o alimentar e o fortalecer com ciência, tecnologia e *inovação*; seria preciso baratear ainda mais o custo da mão de obra e potencializar as margens de lucro e de mais valia. Foi assim que vieram à tona medidas, como a EC

20. Avaliado por muitos juristas, grupos de movimento sociais e intelectuais como um *golpe jurídico e parlamentar*. Na prática, o que aconteceu foi um enfrentamento entre burgueses, já que o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) não conseguia mais manter a classe dominada sob controle e garantir os lucros e as regalias exigidas pela burguesia.

nº 95/2016 (Lei do Teto de Gastos), que acentuaram ainda mais os efeitos da escalada cruel do capital e dos capitalistas no Brasil.

Sob a presidência de Bolsonaro, a política capitalista, em uma roupagem “conservadora nos costumes” e “liberal na economia”, continua aderindo à lógica da educação dualista, da privatização e da mercantilização do ensino, e do barateamento da força de trabalho. A diferença, com relação às gestões pregressas, é que, nesse governo, tal lógica aparece mais explicitamente e sem retoques. Sob o argumento de uma “guerra cultural” a favor dos “bons modos e costumes” e dos “cidadãos brasileiros de bem”, o governo Bolsonaro emplaca uma nova vertente de políticas que buscam manter a “ordem capitalista vigente”, combinando autoritarismo, falta de transparência, apelo a discursos religiosos de conveniência, negacionismo científico, intolerância e desrespeito às diferenças – em especial, às ditas “minorias” –, militarização da política, valorização da propriedade privada, defesa da exploração de recursos naturais sem precedentes e privatização de espaços e recursos públicos.

Sob tal perspectiva, no governo Bolsonaro a dinâmica voraz de acumulação e autovalorização do valor, à custa de vidas humanas, é escancarada e expressa por meio: (i) da Reforma da Previdência (EC nº 103/2019); (ii) da Reforma Trabalhista (Lei nº 13.874/2019 ou “Lei da Liberdade Econômica”) e; (iii) da crise e das intervenções políticas, ideológicas e econômicas na gestão da educação, ex-

pressas nos cortes e no contingenciamento financeiro, bem como na responsabilização dos reitores pelo pagamento da folha salarial,²¹ em uma maior abertura das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para as empresas,²² nas intervenções em processos de eleição das IFES, no programa de ampliação das escolas militares e no combate ao “viés ideológico nas escolas”,²³ nas sucessivas mudanças no comando do MEC,²⁴ entre outros.

No que se refere à educação, em síntese, o objetivo continua sendo o mesmo: aumentar a capacidade de produção capitalista e expansão da mais valia. Especificamente sobre os IFs, o governo Bolsonaro tentou dar continuidade ao PL nº 11.279/2019, herança do Governo Temer, que, se aprovado, alteraria profundamente essas instituições. Houve muita resistência por parte dos representantes da REFT em relação a esse projeto, que acabou sendo removido do processo de tramitação pelo presidente da república. Todavia, a retirada do projeto pelo governo não significou pôr fim ao objetivo de promover um novo reordenamento na REFT. Em 2021, o MEC apresentou aos reitores dos IFs uma nova proposta que prevê a criação de 10 novas reitorias com 10 novos reitores indicados pelo Governo, reorganiza a distribuição territorial dos campi em alguns estados, mas não cria novos campi, cursos e matrículas. Essa proposta surgiu em meio ao estrangulamento do orçamento na

21. Trata-se do ofício-circular nº 8/2020/GAB/SPO/SPO-MEC, que dá orientações sobre as despesas com pessoal ativo e inativo, benefícios e encargos a trabalhadores públicos, pensões especiais e sentenças judiciais, com base no orçamento de 2020. Dentre outras medidas, recomenda aos reitores o não pagamento de progressões, promoções, capacitações, qualificações e adicionais.

22. A exemplo do programa Novos Caminhos e da proposta do programa *Future-se*.

23. Sufocar pautas não conservadoras, tais como: a “ideologia de gênero”, que seria a distinção entre os gêneros não somente pelo viés biológico; e o “marxismo cultural”, que seria um movimento ideológico cujo o objetivo seria converter, a partir de valores culturais, a sociedade a um modelo comunista.

24. De 1º de janeiro de 2019 até o fim de março de 2022, o governo Bolsonaro já havia trocado a chefia do MEC por cinco vezes.

REFT. No entanto, a proposta foi vetada pelo então Ministério da Economia. O argumento é de que a medida criaria 2.912 novos cargos sem criar vagas para alunos.

Há muitas incertezas sobre o futuro dos IFs e das demais IFES. Em primeiro lugar, por causa da já mencionada Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e da tendência a priorizar a oferta de cursos técnicos de nível médio de tipo concomitante, em detrimento do ensino integrado, para que suas vagas sejam preenchidas pelos estudantes que se matricularem em uma escola de ensino médio regular. Em segundo lugar, por ocasião das sucessivas intervenções do MEC na gestão de pessoal e de financiamento das IFES. Além dos cortes e contingenciamentos financeiros, há ações voltadas ao travamento de nomeação de servidores e à suspensão de novos concursos.

Nesse cenário, o capital segue impondo diretrizes, valores e finalidades à educação brasileira, agora ajustados a uma profunda crise econômica e política, que corrobora a difusão e a naturalização dos processos de coisificação do ser humano e de suas relações, da mercantilização da força de trabalho, das desigualdades sociais e de formas de vida progressivamente mais individualizantes, *competitivas* e independentes. A vida humana está sendo reduzida a produção, circulação e contemplação de mercadorias, a educação institucionalizada e a reprodução da sociabilidade “útil” ao capitalismo.

À luz de Mészáros (2008), é importante ressaltar que, mesmo diante dessa realidade, os IFs, e outras instituições de ensino, podem ajudar as pessoas a tomarem consciência do processo de educação e, com isso, construir uma verdadeira revolução. Afinal, os indivíduos carregam para esses espaços institucionalizados mais que experiências; levam também possibilidades de atuar coletivamente. Do ponto de vista da contradição, há sempre uma margem de possibilidade, pois as contradições movidas pela luta de classes possibilitam às pessoas vislumbrar a transformação de suas vidas. Então, esses espaços de educação institucionalizada podem servir como instrumento de luta, resistência e superação da condição de manipulação pelo capital.

Cabe aqui ressaltar o importante papel que os IFs cumpriram com a interiorização. À parte das questões políticas que tiveram influência direta na escolha das cidades e das regiões em que essas instituições foram instauradas, os IFs alteram significativamente o mapa da educação pública federal no Brasil. A EPT chegou em regiões que não são as principais do estado e isso, tem impacto em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades (FRIGOTTO, 2018). Nesse caso, o IFNMG é exemplar. A instituição atende cerca de 170 municípios do Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Norte e Noroeste de Minas Gerais. Até 2007 essa região era atendida apenas pela Universidade Federal no Vale do Jequitinhonha

(UFVJM), a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e o Campus Montes Claros da Universidade Federal de Minas Gerais (UNIMONTES).

É igualmente importante evidenciar que os IFs e as demais instituições de EPT cumprem um papel importante na sociedade capitalista brasileira. Elas oportunizam uma formação que favorece a apreensão da realidade e das relações circunscritas, mas não é a única formação que o indivíduo recebe e da qual precisa para se constituir como tal. Não se trata da única formação que pode impulsionar ou conduzir transformações nem é a única responsável por fomentar o capital, o mercado e a sociabilidade capitalista. Como destacou Mészáros (2008, p. 44), “as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte”. Além disso, “[...] a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

A partir da caracterização dos IFs, foi possível elaborar desdobramentos sobre a função da EPT e os sentidos conferidos ao trabalho no atual contexto da sociedade capitalista. Embora representem uma “nova institucionalidade” na EPT, assim como uma maior oportunidade de acesso à educação pública e gratuita, os IFs dão continuidade à dualidade educacional, voltando-se a uma proposta de educação assistencialista e utilitarista. Em decor-

rência disso, os IFs inserem-se na sociedade como um instrumento estatal que coopera para a manutenção da sociedade dividida em classes. Ainda que a formação nos IFs se direcione ao mercado, sempre haverá espaço para outras espécies de formação, advindas de circunstâncias tanto internas quanto externas, e também de experiências individuais compartilhadas em coletividade.

Campus Salinas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)

Assim como os demais IFs, o IFNMG integra a REFT, que é composta por 38 Institutos Federais, 02 Cefets, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. São 661 campi associados a essas instituições espalhadas pelos 27 estados brasileiros.

O IFNMG foi criado a partir da união do CEFET de Januária e suas unidades de ensino descentralizadas (UNED) em Almenara, Arinos e Pirapora; a EAF de Salinas; e as UNED dos municípios de Araçuaí e Montes Claros, construídas, inicialmente, pelo CEFET de Rio Pomba e CEFET de Minas Gerais, respectivamente. As realidades dos seus campi são bem diferentes. Por exemplo, enquanto um deles é marcado por um histórico de mais de 60 anos de experiência em cursos técnicos, uma estrutura mais consolidada, mais espaços para novas construções e ousa na oferta de diversos cursos

em nível superior, outro nasceu em 2015, sem sede própria, investindo em educação técnica na modalidade concomitante/subsequente.

Até 2021, o IFNMG era composto por 11 campi, uma Reitoria e um Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (CEAD). Dentre tais campi, há:

- oito unidades no Norte de Minas: *campus* Janaúba, *campus* Januária, *campus* Salinas, *campus* Montes Claros, *campus* Pirapora, *campus* Porteirinha, CEAD e Reitoria;
- uma unidade no Noroeste de Minas: *campus* Arinos;
- três unidades no Vale do Jequitinhonha: *campus* Almenara, *campus* Araçuaí e *campus* Diamantina;
- uma unidade no Vale do Mucuri: *campus* Teófilo Otoni.

A área de atuação do IFNMG é de 236.789,295 km², atingindo uma população estimada em 3.031.996 habitantes. Segundo dados informados pela diretoria de gestão de pessoas atuam nessa instituição 727 docentes, sendo: 645 em cargos efetivos, 80 contratados como substitutos e 2 como visitantes. Atuam ainda 677 técnicos administrativos em educação, todos em cargos efetivos.²⁵ Quanto aos cursos, o Relatório de Gestão

25. Dados coletados em 21 dez. 2021.

do IFNMG 2020 (IFNMG, 2020) registra a oferta de 41 cursos de graduação, 62 cursos técnicos presenciais, dois programas de pós-graduação *stricto sensu* e 41 cursos a distância (técnicos, de pós-graduação *lato sensu*, FIC e de graduação).

No ano de 2020, estavam matriculados nestes cursos: 9.969 alunos em cursos técnicos, sendo 3.921 na modalidade da educação a distância e 6.048 na modalidade presencial; 7.000 alunos em cursos de graduação, sendo 1.530 em cursos a distância e 5.470 em cursos presenciais; 2.571 alunos em cursos de pós-graduação, sendo a maioria na modalidade da educação a distância e apenas 72 na modalidade presencial; 6.832 alunos em cursos FIC, sendo 4.862 em cursos a distância e 1.970 em cursos presenciais. No total são 26.372 matrículas, 12.812 em cursos a distância e 13.560 em cursos presenciais.

O Campus Salinas, eleito para o recorte da pesquisa, foi criado originalmente como Escola de Iniciação Agrícola de Salinas em 02 de setembro de 1953. Atualmente o Campus Salinas oferece diversos cursos: Técnico em agropecuária, implantado em 1977; Técnico em Agroindústria, implantado em 1997; Técnico em Informática, implantado em 2010; Tecnólogo em Produção de Cachaça, implantado em 2005; Bacharelado em Engenharia de Alimentos, implantado em 2011; Bacharelado em Engenharia Florestal, implantado em 2010; Bacharelado em Medicina Veterinária, implantado em 2011; Bacharelado em Sistemas de Informação, implantado

em 2017; Licenciatura em Biologia, implantado em 2010; Licenciatura em Física, implantado em 2010; Licenciatura em Matemática, implantado em 2010; Licenciatura em Química, implantado em 2010 e Licenciatura em Pedagogia, implantado em 2018. O Campus Salinas oferece ainda o curso de Pós-Graduação stricto sensu em Medicina Veterinária – Mestrado Profissional em Reprodução e Nutrição Animal, bem como diversos cursos na modalidade de educação a distância.

No Campus Salinas do IFNMG atuam 244 servidores sendo 133 docentes e 111 técnicos administrativos em educação.²⁶ Em dezembro de 2021 o Campus contava com 10 docentes contratados como substitutos. Esse número de servidores atendia até dezembro de 2019, 2.024 alunos.²⁷ Desse universo, foram selecionados um grupo de 10 docentes para serem entrevistados. O objetivo foi conhecer a percepção dos docentes sobre o seu trabalho e sobre a questão da autonomia no IFNMG.

A sede do Campus Salinas ocupa uma área de 142,68 ha e está situada no município de Salinas localizada na região na mesorregião do Norte de Minas Gerais. Possui uma das infraestruturas mais consolidadas da instituição, por ter herdado a estrutura da antiga Escola de Iniciação Agrícola de Salinas e também ter aumentado o volume de recursos financiados durante o plano de expansão da REFT. O Campus conta em suas instalações com: Prédio Administrativo, Prédio Pedagógico, Labora-

26. Informações disponíveis no site do IFNMG/Salinas (2021).

27. Dados mais atualizados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (2020).

tórios de Informática, Laboratório de Física, Laboratório de Química, Academia, Quadras Poliesportivas, Academia ao Ar Livre, Ginásio Poliesportivo, Biblioteca, Prédio de Gabinetes, Prédio Acadêmico, Laboratório Fenômenos e Transporte, Laboratório de Análise Sensorial, Laboratórios da Agroindústria, Clínica Veterinária, Viveiro Florestal, Unidades Educativas de Produção (UEPs) que funcionam como laboratórios de ensino, incumbidas do processo produtivo da escola, Estábulos, Laboratório de Microbiologia, Laboratório Bromatologia, Laboratório de Desenho e Topografia e salas de aulas que contam com equipamentos audiovisuais. O Campus possui ainda uma propriedade junto à Barragem do Rio Salinas, denominada Fazenda Santa Izabel, com área de 56 hectares onde são desenvolvidos projetos de produção de cachaça de alambique, fruticultura e cultura de cana-de-açúcar.

Além disso, o Campus Salinas oferece ensino em regimes de internato masculino, semi-internato masculino e feminino e externato. Na modalidade internato e semi-internato são oferecidos acomodação, lavanderia, alimentação e assistência odontológica para estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio. E oferece também serviços de psicologia e acompanhamento ao educando.

Apesar dessa estrutura, em diversos momentos da pesquisa, os sujeitos investigados relatam que não atende plenamente às necessidades: a instituição cresceu, aumentou muito o número de cur-

sos, mas os recursos financeiros e o número de servidores não cresceram na mesma proporção. Ainda há carência de espaços, equipamentos e servidores para que o trabalho desenvolvido e o processo ensino-aprendizagem aconteçam em condições materiais adequadas.

O Campus Salinas e o IFNMG como um todo atendem regiões carentes do estado de Minas Gerais. A variação do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) nas mesorregiões que o IFNMG abrange se situa entre 0,529 a 0,770. O IFNMG representa nessa região, não apenas oportunidade de acesso à formação em níveis mais elevados e em condições melhores do que as ofertadas pela rede estadual, municipal e privada, mas também oportunidade de emprego e renda. Trata-se de uma região historicamente “esquecida” por não possuir riquezas naturais, como água ou minério em abundância. Uma região que, em geral, não atrai como nos grandes centros urbanos, os donos do capital e, por isso, não está nas listas de prioridades dos governos e das políticas capitalistas.

Por se tratar de uma região com tais características, a questão da oportunidade de acesso dos filhos dos trabalhadores dominados/explorados/oprimidos a níveis mais elevados de ensino é um elemento que aparece com frequência, não apenas nos documentos institucionais, mas também nas falas dos sujeitos entrevistados. Além disso, as oportunidades de emprego com estabilidade e um plano de carreira que os Campus do IFNMG

oferecem para a região também são elementos que aparecem como positivos nas entrevistas. Nessa acepção, o IFNMG cumpre a parte que lhe cabe no papel assistencialista dado à EPT no Brasil. Este capítulo apresentou elementos das particularidades dos IFs e do IFNMG, nas dimensões macro e micro, que permitem compreender a realidade social em que os trabalhadores, em especial os docentes, estão inseridos. Enquanto um país que ocupa um lugar periférico no sistema capitalista, o Brasil segue dependente dos países ditos “desenvolvidos”. Essa dependência resulta: em ficar sob o domínio e acatar diretrizes e orientações dos organismos internacionais; na ausência de um setor de meios de produção interno; subordinação ao capital financeiro internacional, por meio, sobretudo, da dívida externa; na decadência da “indústria de transformação” e no avanço da agroindústria e da indústria extrativa mineral para exportação; entre outros.

A proposta de educação nos IFs, por mais que seja apresentada como uma “revolução” e que possa contribuir com a formação humana e/ou para o trabalho, ao priorizar o ensino técnico e formações mais rápidas voltadas para o desenvolvimento de “*habilidades e competências*” enquanto força de trabalho útil ao mercado, atende bem a essa condição de economia periférica do país. Trata-se de um modelo de instituição que angaria status de universidade, sem ser universidade. É um modelo mais operacional, voltado principalmente para

a produção de conhecimentos utilitaristas, funcional ao mercado, exemplos disso são a demanda por pesquisa do tipo aplicada e extensão do tipo tecnológica. A propósito, assenta-se sobre a dualidade educacional histórica: uma educação voltada para os filhos dos trabalhadores dominados/explorados/oprimidos e outra para as elites.

Trabalho Docente nos Institutos Federais

O trabalho docente é aqui compreendido como um conjunto de atividades que tem como objetivo a produção, a transmissão, a disseminação e a socialização de conhecimentos com vistas a contribuir com alguma das dimensões da formação humana. O referido conjunto materializa uma das formas de objetivação do *Trabalho*, que vem sendo afetada sobremaneira pelo modo de produção capitalista. Sabe-se que o trabalho docente, a depender de seu locus de atuação e de quem o gerencia, recebe diferentes atribuições. Na educação superior essas atividades, geralmente, voltam-se para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão.

Nos IFs, tais atividades voltam-se, mais especificamente, para a formação e a qualificação para o trabalho. Diferente das universidades, apesar de serem IES, não têm como foco a formação em nível superior. A EPT é o modelo de ensino que orienta a organização, as finalidades, os objetivos e a estrutura dessas instituições. Por isso, os trabalhadores docentes que atuam nos IFs são identificados como professores do magistério da educação básica, técnica e tecnológica (MEBTT). O que representa uma fragmentação do coletivo de trabalhadores docentes, justificada pela “indiferenciação diferenciada”,

expressa na separação das carreiras do Magistério Superior e do MEBTT e que “contribui significativamente para a fragilização da constituição em si de uma identidade própria por parte de tais docentes” (FLORES, 2019, p. 3).

Tal diferenciação é infundada. O exercício da atividade docente seja na educação superior ou na EPT possui a mesma natureza e funções e finalidade similares. Por isso, neste livro, os pertencentes de ambas as carreiras são chamados de trabalhadores docentes, docentes ou professores, fazendo distinção apenas no que se refere ao locus de atuação. A saber: trabalhadores docentes da EPT, trabalhadores docentes dos IFs, trabalhadores docentes das universidades, docentes dos Ifs, professores da EPT, e assim por diante.

Até mesmo em função dessa forma de organização do trabalho docente, que facilita a fragmentação do coletivo, a representação sindical desses trabalhadores, apesar de existirem tentativas de algumas ações conjuntas, também é fragmentada. Enquanto o coletivo dos trabalhadores docentes das universidades é representado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), os trabalhadores docentes da REFT são representados pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE). Esse último também representa os técnicos administrativos em educação que atuam na REFT. Essa categoria de trabalhadores nas universidades é re-

presentada por outra organização sindical, a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA). Essa fragmentação tem sido intensificada com o surgimento de outras organizações que também têm como objetivo atuar no campo sindical dos trabalhadores docentes. É o caso da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES) que se apresenta como um grupo de docentes que atuam nas IFES, que visam alterar o panorama do movimento sindical docente brasileiro, criando uma organização para representar seus interesses nos assuntos relativos à carreira, salário e educação de qualidade.

Considerando tais peculiaridades, na seção a seguir apresento uma caracterização da docência e das suas atividades nos IFs.

Docência e relações sociais de produção

Nas obras de Karl Marx, o ser humano não tem uma essência dada geneticamente ou no momento do nascimento; ele é um ser constituído a partir de sua relação metabólica com a natureza, segundo suas vivências na condição de ser social. Entende-se assim que o trabalhador docente nos IFs se constituiu na sua relação com os meios de seu trabalho, seu campo de trabalho, o produto de seu tra-

balho, os outros trabalhadores em seu entorno, os estudantes, a comunidade local, seu empregador e o arcabouço de normas por ele preestabelecido, bem como todo o complexo de experiências acumuladas por ele próprio e por outras gerações que lhe são anteriores.

O trabalhador docente é parte da organização ativa que compõe os IFs. Essas instituições, por sua vez, são parte da sociedade brasileira e da realidade material que compõem o mundo. Assim funciona a dinâmica das atividades docentes nos IFs, um sistema socialmente integrado ao mundo capitalista, nutrido por fluxos institucionais que permitem movimentos que tecem a materialidade e as manifestações de produção e reprodução da vida. Nessas instituições, os trabalhadores docentes têm um amplo e diversificado nicho de atuação, que inclusive extrapola a sala de aula: ensino médio e técnico; cursos superiores; pós-graduação; cursos FIC; conteúdos, disciplinas, programas e projetos ligados às áreas de formação, da ciência e de tecnologia; gestão pedagógica, administrativa e financeira das instituições; relações presentes na instituição; produção de materiais didáticos, pedagógicos e instrumental administrativos; pesquisas e atividades de extensão; e *entrega de resultados* a partir dessas. Pode-se dizer que esses docentes operam tanto na dimensão didático-pedagógica e disciplinar quanto na esfera administrativa, financeira e patrimonial dos IFs. Em suma, espera-se que esse docente reúna várias habilidades e seja um trabalhador multifuncional.

Essa multifuncionalidade pode ser interpretada como herança do já mencionado Toyotismo e das novas configurações de acumulação do capital que atingiram a sociedade capitalista a partir dos anos 1970. É possível também identificar implicações da Indústria 4.0 na realidade vivenciada nos IFs. Em especial, no que diz respeito à forma de organização, os modos de produção e os meios de trabalho com vistas às demandas por formação, dentre as quais merecem ser citadas: (i) a constante adaptação das propostas de formação em cursos técnicos e CSTs, buscando a atendimento a novas atividades e profissões demandadas pelo mercado - como exemplo disso, merece ser destacado a atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, aprovado em 2020 pela Resolução CNE/CEB nº 2 e a atualização do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia iniciada em 2021 (Portaria nº 602/2021);²⁸ e (ii) a ampliação da oferta de cursos por meio da educação a distância e do uso de plataformas para regular, fiscalizar e controlar o trabalho e os serviços prestados.

Soma-se à ampliação da educação a distância, os esforços em fazer do ensino remoto não uma excepcionalidade, uma condição emergencial, mas sim regra. É o que a tentativa de estabelecimento de Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem²⁹ revela. Por meio dessa proposta de diretrizes, o CNE busca cunhar um novo conceito para

28. No momento em que se desenvolveu este estudo, estava em vigor a terceira edição do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia que foi aprovada pela Portaria MEC 413/ 2016.

29. A esse respeito consultar o *Edital de chamamento - Consulta Pública acerca de Proposta para Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida* divulgado em 16 de novembro de 2021 e o *Parecer CNE/CP 14 de 05 de julho de 2022*.

educação híbrida e para “frequência”. O ensino ou educação híbrido(a), que antes era entendida como aquele(a) composto(a) tanto pelo(a) ensino ou educação a distância quanto presencial, é apresentado(a) como um processo mais amplo, que vai para além da mistura entre momentos presenciais e virtuais. Por meio do qual a presencialidade não significa mais presença física na sala de aula ou na escola. A proposta é regulamentar o ensino remoto, ou melhor, a educação híbrida, como “novo normal”, sob justificativa que atende melhor às demandas do século XXI e de que estão valorizando a aprendizagem em vez do ensino. Em verdade, o foco dessas intervenções é atender a demanda do mercado adequando o currículo dos cursos e implantando novas tecnologias com vistas a ampliar a capacidade do sistema de gestão das instituições de modo a garantir uma forma mais efetiva de controlar e avaliar as atividades desenvolvidas, uma maior produtividade e a redução dos custos.

Além disso, deve-se considerar a heterogeneidade e a complexidade que, por natureza, caracteriza o trabalho docente nos IFs, uma vez que esses trabalhadores devem lidar com:

- 1) diferentes níveis de ensino e de formação, o que engloba um público heterogêneo, tanto no que se refere aos aspectos objetivos, como diferentes objetivos e finalidades, quanto subjetivos, como a diversidade etária, diferenças de ordem cognitiva, problemas de ordem afetiva, vivências particulares, entre outros.

2) diferentes modalidades de ensino que oscilam entre o trabalho com a educação de jovens e adultos, abarcando dimensões que transcendem a questão educacional, passa pela multiplicidade da educação básica e técnica, abrange a tecnologia que orienta a educação a distância e chega à heterogeneidade do nível superior, perpassando a graduação e a pós-graduação lato e stricto sensu.

3) a complexidade das atividades de pesquisa aplicada e de extensão tecnológica, bem como o desafio de desenvolvê-las de forma indissociável ao ensino.

4) a amarração de laços, sempre mais estreitos, entre a instituição e os setores da economia/APLs por meio do atendimento a demandas do mercado, a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento regional e local, entre outros.

5) a gestão de uma instituição multicampi estruturada em rede que atua administrativamente por meio de uma reitoria. Os campi dessa instituição estão situados em uma determinada extensão territorial, com proposta orçamentária anual identificada para cada um deles e para a Reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores. Dentre os inúmeros desafios encontrados por esse modelo *multicampi*, podem-se citar: a distância entre os *campi*; a tendência de centralização das decisões mais importantes

na Reitoria; e a dificuldade em se respeitar as especificidades locais, mas também em se manter certa unicidade no tocante à finalidade institucional e à finalidade da rede.

Há que se considerar, também, a complexidade própria do processo de trabalho docente. O processo de trabalho dos docentes concretiza-se a partir do contato destes com os materiais didáticos; conhecimentos previamente adquiridos; recursos da natureza ou das relações socialmente estabelecidas entre eles e os alunos, que lhe servirão como potência natural ou matéria-prima, configurando-se na necessidade de assegurar a formação e o desenvolvimento humano, pois representa o que vai ser transformado, aquilo em que incide a ação do trabalhador. Ao passo disso, defronta-se tal potência como uma de suas forças, a fim de apropriar-se desta de forma útil à própria vida humana. Assim, atua o professor sobre a natureza externa, modificando-a.

Essa atuação envolve as finalidades e os meios de produção de todas as atividades docentes, tanto em nível de sala de aula (virtual ou presencial) quanto em nível de gestão e organização escolar. Além disso, no rol de atividades destinadas aos trabalhadores docentes dos IFs, tal como nos das universidades, há certo grau de heterogeneidade que abarca sua atuação no âmbito da:

1) *pesquisa*, envolvendo planejamento e rigor; processos de investigação e descobertas; experimentações, constatações ou comprovações de conhecimentos científicos; busca, coleta e seleção de fontes e dados; produção de tecnologia; produção e difusão de conhecimentos; entre outros.

2) *extensão*, que se concretiza por meio de uma ação da instituição junto à comunidade a seu redor, disponibilizando ao público externo os conhecimentos desenvolvidos no âmbito da instituição. Ademais, essa atividade tem sido desenvolvida mediante prestação de serviços, cooperação IES-empresa, entre outros.

Todo esse cenário é articulado com os chamados APLs, carregando no bojo dessa vinculação uma tendência à sujeição à lógica capitalista do mercado. É importante destacar que a atuação docente, por se dar em um ambiente institucional, implica formas de controle e de avaliação sobre o que é feito e como é feito. Exemplos são os diversos exames a que devem ser submetidos os IFs, os cursos, os docentes e os estudantes:

1) *avaliações externas* – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), auditorias da Controladoria-Geral da União (CGU), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

2) *avaliações internas* – autoavaliação, auditorias internas e avaliação de desempenho.

Cumpra registrar que o Inep, por meio da Diretoria de Estudos Educacionais, vem desenvolvendo uma série de estudos com vistas a implantar um tipo de avaliação externa na EPT. Em janeiro de 2021, o Inep publicou um livro intitulado *Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção*.³⁰ A intenção desse material é “preparar o terreno” e mobilizar os trabalhadores para a futura criação de um sistema nacional de avaliação da EPT. A ideia é que esse processo seja naturalizado e aderido pelos trabalhadores e pela sociedade em geral. Deve-se lembrar que tais modelos de avaliação nunca surgem desacompanhados, pois trazem consigo lógicas que refletem a natureza da política que os sustenta. Assim sendo, fazem-se destacar paralelamente às avaliações três conjuntos de elementos:

1) *as ações voltadas ao alcance de indicadores e à aquisição de competências*. Os indicadores são elementos que têm como objetivo apontar o que é esperado de algo; assim, ao se traçarem indicadores em avaliações sistêmicas, traçam-se diretrizes, finalidades e direcionamentos que não são neutros e nem despropositáveis. As *competências*, tais como os indicadores, carregam consigo pretensões e direcionamentos sob influência dos organismos internacionais e dos donos dos meios de produção.

30. Cf. MORAES, 2020.

2) *a meritocracia, a responsabilização e a privatização*. Segundo Freitas (2012), essas categorias orientam as propostas dos “reformuladores” que buscam “consertar a educação”. Nesse caso, onde se lê *meritocracia* e *responsabilização*, leia-se *classificação, ranqueamento, punição e justificativa para diferenciação*; onde se lê *privatização*, leia-se *descreditar as IFES para justificar a injeção de dinheiro público no setor privado*; e onde se lê *consertar a educação*, leia-se *atender à formação de força de trabalho ajustada às necessidades emergentes do capital*.

3) *a concorrência e o produtivismo*. Tanto as IFES quanto os docentes são avaliados numericamente pelo que produzem e são submetidos a um tipo de padronização gerencial que se fundamenta na *competição* e no mérito, justificando e instigando tratamento diferenciado tanto no que se refere à valorização dos trabalhadores quanto ao financiamento institucional.

Considerando-se o conjunto das atividades docentes, é fato peculiar que o trabalhador pode operar tanto sobre um material quanto sobre uma relação (interpessoal, dialógica e/ou institucional) que tem como fim a socialização e a produção de conhecimento, ciência e tecnologia. Deve-se ter em vista que, para além da forma de organização do seu trabalho sob a lógica capitalista, por envolver relações sociais e dialógicas, o trabalhador docente é passível de tensões, implicações mate-

riais e transformações ao longo do processo que, na maioria das vezes, independem de sua vontade.

Junto ao exposto está a constatação de que tanto a capacidade objetiva do trabalhador docente quanto a subjetiva fazem parte do processo de trabalho e podem (i) criar valor ou mais-valia ao dar origem a algum objeto externo, coisa social ou relação social que tenha valor de uso; ou (ii) transferir valor que pode ou não ser apropriado na forma de mais-valia. Exemplares são, no primeiro caso, um livro ou uma aula vendido(a) por um professor ou pela instituição para o qual trabalha; no segundo caso, durante uma pesquisa um professor desenvolve uma tecnologia que modifica a genética de uma planta para que ela cresça resistente a determinado tipo de praga e entrega essa tecnologia à empresa que financiou a pesquisa de algum modo.³¹

No que se refere aos meios de produção necessários ao trabalho docente, pode-se dizer que são o complexo de coisas que o próprio docente, ou seu empregador, interpõe entre ele e o objeto do trabalho, o que lhe serve de guia da atividade sobre esse objeto, o que está inserido naquela relação social de produção. Assim, tanto o espaço, os recursos materiais e tecnológicos e a infraestrutura física utilizada nas atividades de ensino, pesquisa e extensão quanto o conjunto normativo e o formato curricular a ser seguido, bem como os serviços de apoio ao ensino prestado por outros trabalhadores, ao mesmo tempo em que são condições

31. A esse respeito consultar Araújo (2018).

objetivas juridicamente estabelecidas ao trabalhador docente, configuram-se como meios do trabalho que orientam as atividades desenvolvidas. São exemplos de atividades que se encontram, de alguma forma, vinculadas aos referidos meios: (i) o planejamento das aulas teóricas e práticas, dos projetos, dos programas e das avaliações; (ii) o preenchimento de relatórios, diários de classe e todos os demais formulários que integram um arsenal burocrático – que é crescente no trabalho docente, deve-se mencionar; e (iii) o desenvolvimento das diversas atividades de pesquisa e extensão.

Na execução das atividades laborativas, o docente faz uso de instrumentos e suportes que são igualmente meios de trabalho, responsáveis por materializar o processo ensino-aprendizagem e todas as demais atividades incorporadas ao trabalho do professor. Atualmente, o leque de instrumentos e suportes que foram incorporados aos meios de trabalho do docente são diversificados já que as atividades docentes, ao longo dos anos, têm sido diversificadas. Um dos motivos dessa multiplicidade de práticas é a incorporação de atribuições e finalidades institucionais voltadas ao mercado e não às necessidades da formação humana.

Dentre tais instrumentos e suportes, podem-se citar alguns, como (i) a presença física de empresas dentro das instituições, buscando produtos que lhes serão lucrativos ou gerenciando os recursos financeiros e humanos por meio de Organizações Sociais e fundações, mas também pelo processo

de terceirização; e (ii) a existência de tecnologias digitais tais como smartphones, computadores, plataformas virtuais, softwares, internet, e-books e redes sociais, que têm sido inseridas nas instituições no âmbito das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Com a, já mencionada, condição de pandemia pelo novo coronavírus e a imposição do ensino remoto emergencial, os docentes têm sido obrigados a introduzir ainda mais e em curto espaço de tempo recursos digitais e tecnologias para o desenvolvimento de seu trabalho. Por outro lado, o professor deve dispor de seu espaço familiar e equipamentos de uso pessoal para o teletrabalho ou trabalho remoto. O docente, nesse caso, é o detentor de boa parte dos meios de trabalho cujo produto, na situação de alienação/estranhamento do trabalho, ser-lhe-á estranhado e o qual não reconhecerá. Tudo isso, cabe lembrar, ocorre em um contexto de distanciamento social, sem as “condições adequadas”. Dentre tais “condições adequadas”, assinalam-se:

- 1) a detenção de técnicas e habilidades para o uso e manejo de tais tecnologias, bem como a formação/capacitação em educação a distância;
- 2) o espaço físico, o mobiliário e os recursos materiais adequados para o trabalho em educação a distância ou no ensino remoto emergencial, como também a garantia da infraestrutura necessária à execução da atividade laborativa; e

3) o apoio material e profissional por meio de instrumentos ou por força de trabalho de apoio às atividades docentes da instituição, em caso de suporte tecnológico.

À parte da situação de calamidade excepcional que é a pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), são frequentes as ocasiões em que os docentes se utilizam de seus próprios recursos para manter ou incrementar seu processo de trabalho.

Um adendo: convém lembrar novamente da tal “abordagem metodológica”, a educação híbrida, defendida por institutos e fundações privatistas representados no CNE. Trata-se de uma tentativa de consolidar o ensino remoto como modalidade de ensino. Exige-se que docentes e alunos se adequem à uma “nova normalidade”, onde a presencialidade física não é essencial para o processo ensino-aprendizagem. Em decorrência disso, o espaço físico da IES também não é mais “essencial”. Uma vez que, admite-se a contabilização da carga horária de atividades extraescolares para fins de conclusão do curso, contribuindo para o esvaziamento desse espaço. Para a alegria dos capitalistas, essa “abordagem metodológica” resultará em economia para os empresários da educação e respaldo para a redução do financiamento estatal para a educação pública.

As relações de emprego (como formas de contratação, salário e remuneração, carreira, entre outros), ao mesmo tempo em que são condições

objetivas de trabalho, são meios, já que, em seu conjunto, podem ou não assegurar as condições de vida e de subsistência do trabalhador docente. Merecem citação ainda outros tipos de apoio necessários que dependem do caráter da produção (ensino, pesquisa, extensão ou gestão): laboratórios, equipamentos e insumos laboratoriais; espaços e equipamentos utilizados em atividades de natureza esportiva, ambientais e/ou culturais; entre outros.

Dada a natureza do trabalho investigado, pode-se acrescentar ainda a esses meios: (i) o fomento ou as pontes relacionais entre a instituição e a comunidade para realização de pesquisa e extensão, com apoio de trabalhadores de diversas áreas, e entre a instituição, os APLs e os setores produtivos, de modo a atender às demandas capitalistas; e (ii) a relação do docente com os alunos, com outros trabalhadores e outros personagens da sociedade e da comunidade escolar, que deve ser considerada por se tratar de um trabalho relacional, em sua essência.

A natureza e o trabalho do docente, os meios e os fins, compõem o processo laborativo que tem como finalidade a formação de força de trabalho, mediada pela produção e pela disseminação de conhecimento, de ciência e de tecnologia, assim como a criação de produtos materiais ou imateriais (recursos didático-pedagógicos, artigos científicos, livros, conhecimento enquanto insumo agregador de valor ao capital, entre outros). Desse modo, em meio a determinadas condições materiais objeti-

vas, o trabalhador docente expõe-se no ato teleológico pela busca de finalidade, criando e respondendo ao mundo causal.

A partir dessa caracterização de atividades, processo e meios de trabalho dos docentes nos IFs é possível obter noção da complexidade e da heterogeneidade que esse trabalho alcançou ao longo dos últimos anos. É certo que tratam de características mais gerais e que nas singularidades pode haver especificidades não apresentadas neste texto. Algumas dessas, encontradas na pesquisa de campo realizada no Campus Salinas do IFNMG, serão evidenciadas no último capítulo deste livro, mas considero importante apresentar primeiro algumas considerações sobre as condições de trabalho dos IFs em geral. Condições essas compreendidas como o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho. Trata-se de recursos tanto de natureza objetiva quanto subjetiva. Assim, não apenas o espaço físico, os insumos necessários ao funcionamento do espaço, os serviços de apoio, os equipamentos, os softwares e outros recursos tecnológicos, são condições que vão possibilitar a realização do trabalho; mas também a forma de contratação do trabalhador, a jornada de trabalho, a remuneração e a carreira, as formas de controle, as normas, as relações sociais entre pessoas físicas e jurídicas, entre outras.

Para tanto, recorreu-se a legislações e a documentos oficiais do governo que tratam da regulamentação para o exercício das atividades docentes

nos IFs. Em especial, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano de carreira do Magistério Superior e do Magistério EBT – Lei nº 12.772/2012. Buscou-se evidenciar as “condições de trabalho juridicamente previstas”. Esclarece-se que essas são aqui compreendidas como estruturas normativas, fruto da manifestação do direito. Tais estruturas determinam ações “aceitáveis ou não” para se chegar a um fim comum. Desse modo, traduzem-se em princípios, regras e instrumentos jurídicos que regulam o processo de trabalho, as relações empregatícias e as outras relações laborais no âmbito dos IFs. Diante disso, as normas jurídicas analisadas neste capítulo representam interesses historicamente constituídos nas relações socioeconômicas materiais que reproduzem a lógica operacional do sistema capitalista.

Docência e “condições de trabalho juridicamente previstas”

Os trabalhadores docentes dos IFs foram incorporados juridicamente na estrutura dos serviços estatais após a reforma administrativa de 1967 e a promulgação da LDBEN/1971, que exigia uma carreira estabelecida para cada sistema de ensino. Ao revisitar a história da Escola de Aprendiz Artífices do Pará, Teodoro (2006) relata que

os docentes desconheciam o trabalho no ensino profissional e tinham como atribuições o controle e a manutenção da pontualidade, da disciplina e da moral, além da presença e das notas. É interessante observar que a dicotomia do ensino se fazia presente na organização do trabalho desses professores. Naquele contexto, professores eram os que passavam pelo curso normal e atuavam no ensino primário, os que ofertavam a disciplina de desenho, e os mestres ou contramestres de ofício que vinham dos setores produtivos. Aos mestres, cabia ainda a atribuição específica de ensinar a arte ou ofício que aprenderam na prática.³² Teodoro (2006) observa que o ensino desagregava teoria e prática e não beneficiava a construção de um ensino integral, ou de uma educação holística, ou aquela que considera e explora todas as esferas do conhecimento. A propósito, esses docentes já enfrentavam a precarização do trabalho expressa pelos baixos salários; pelo acesso insuficiente e precário à qualificação para o trabalho; pela falta de condições de infraestrutura e de recursos materiais necessários ao trabalho; e pela escassez de força de trabalho qualificada. Muitos desses problemas arrastam-se há anos, variando a intensidade, a depender das políticas educacionais adotadas. Mas, antes de destacar alguns dos referidos problemas julga-se necessário evidenciar duas categorias que se apresentam como centrais para o desenvolvimento desta subseção: carreira e salário.

32. A esse respeito, consultar as “Instruções” de 15 de janeiro de 1910, apensadas ao Decreto 7649/1909.

A palavra carreira tem origem etimológica do latim medieval via carraria, que significa estrada rústica para carros. Mas a denominação carreira, tal como se conhece hoje, relacionada à trajetória da vida profissional é recente, tendo aparecido no século XIX. A palavra significa “um ofício, uma profissão que apresenta etapas, uma progressão” (CHANLAT, 1995). Pode-se afirmar que tal como se conhece hoje a categoria carreira surgiu na sociedade capitalista e tem sido utilizada para fazer referência a um aparato legal institucionalizado (ou não) a um programa ou projeto que estipula a trajetória de um trabalhador em empresas, organizações ou instituições. No bojo de valores, como hierarquização, *meritocracia*, *produtividade* e *competitividade*, uma carreira geralmente se constitui enquanto um plano de carreira que determina “*competências*” necessárias para ingresso a cargos – um conjunto de atribuições, responsabilidades e remuneração específicas para o trabalhador; posições hierárquicas; e níveis de classificação, que traçam parâmetros para o desenvolvimento formal do trabalhador ao longo de sua trajetória de vida produtiva em determinado tipo de “trabalho”/conjunto de atividades/ocupação/emprego.

O acesso a tais posicionamentos vincula-se às expectativas do empregador com relação a atividades e funções desenvolvidas pelo trabalhador e, também, a expectativas do trabalhador com relação a seu desenvolvimento como trabalhador, “profissional”. Esse desenvolvimento, nos padrões capita-

listas, significa progressão, “ascensão” a outras posições e níveis hierárquicos, atrelada à progressão por tempo de serviço, mérito ou capacitação.

Um plano de carreira é composto, em regra, pela estrutura básica de posições de enquadramento possíveis (níveis ou classes), pela estrutura de desenvolvimento na carreira, pelos cargos, pelas regras de movimentação, pelo tipo de contrato e de jornada de trabalho, pelos requisitos básicos para investidura (formação necessária e forma de ingresso), pelos vencimentos (vencimento básico e demais valores que compreendem a remuneração) e pelos critérios de afastamento e cessão.

Os planos de carreira incluem ainda os termos “vencimento básico”, “vencimento-base”, “remuneração” ou “rendimentos” como denominações para salário. Por “vencimento-básico” ou “vencimento-base”, entende-se a retribuição pelo efetivo exercício do cargo, correspondente ao padrão fixado em lei. De sua parte, o termo “remuneração” ou “rendimentos” representa o total de valores financeiros e direitos sociais pagos ao trabalhador. Pode-se concluir que a “remuneração” reúne o “vencimento-básico” e os ditos “benefícios”, “vantagens”, “vantagens pecuniárias” ou “gratificações”. Inclui, também, itens variados, provisórios ou permanentes, como o pagamento de horas extras; o auxílio ou vale-transporte; o auxílio-alimentação; o plano de saúde per capita (saúde suplementar); o adicional de insalubridade; o adicional noturno; o adicional por tempo de serviço; a retribuição por titulação; o

incentivo à qualificação; a gratificação natalina; o adicional de um terço de férias; o adicional por serviço extraordinário; o adicional de periculosidade; a função gratificada; a gratificação por desempenho de função; a gratificação por cargo de direção (CD); o auxílio-natalidade; a assistência pré-escolar ou de creche; entre outros.

Esses itens, denominados “benefícios”, “vantagens”, “adicionais” ou “gratificações”, embora componham a remuneração, não integram o “vencimento-básico” e, por essa razão, podem ser subtraídos do trabalhador a qualquer momento. É o que se observa no capitalismo: a destituição de direitos sociais conquistados pelos trabalhadores. No Brasil, esse processo fica mais evidente com a Reforma do Estado, empreendida a partir da década de 1990.

Por seu turno, salário é uma categoria que integra os planos de carreiras e foi revelado por Karl Marx como um tema bem complexo. Marx (2010b) esclarece que ocorre a transmutação do valor e do preço da força de trabalho em forma-salário. O dinheiro recebido parece referir-se à jornada inteira e não somente à fração correspondente ao tempo de trabalho necessário à reprodução do trabalhador. Em outras palavras: ao assumir forma jurídica, o salário, como um valor fixo pago pelo empregador, traz embutida a falsa impressão de que o trabalho foi integralmente pago e que seria o “justo”, o “suficiente para suprir necessidades vitais” do trabalhador. Com isso, a forma-salário torna possível

que o trabalhador forneça “mais trabalho” antes mesmo de o trabalho necessário a sua reprodução ter sido integralmente executado em sua dimensão normal. Karl Marx esclarece e exemplifica:

uma violenta elevação do salário (abstraindo de todas as outras dificuldades que, como uma anomalia, ela também só seria mantida com violência) nada seria além de um melhor assalariamento do escravo e não teria conquistado nem ao trabalhador nem ao trabalho a sua dignidade e determinações humanas (MARX, 2010b, p. 88).

Nesse sentido, Marx aponta para a ilusão da igualdade de salários como forma de superação da propriedade privada e desafia-nos a buscar a superação dessa condição.

O salário, então, é uma consequência imediata do trabalho alienado/estranhado. Apesar disso, é reconhecido pelos trabalhadores como uma conquista inserida no âmbito do direito do trabalho, que nasce em meio aos conflitos classistas e à correlação de forças na sociedade capitalista. Dentre outros motivos, porque é o que garante condições materiais de sobrevivência em um mundo onde tudo é transformado em mercadoria, e o dinheiro é o meio de obter acesso a essas mercadorias.

Para Flores (2019), a carreira na docência representa uma espécie de “espinha dorsal”, “princípio estruturante da vida profissional” e um “elemento que forja a conformação dos trabalhadores”. A carreira docente foi conquistada em 1987 por meio do

Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE). Moreira (2017) observa que o PUCRCE já configurava uma clara diferenciação entre as carreiras do magistério superior e do 1º e 2º graus, já que a lei se referia a “universidades e demais instituições federais de ensino superior” e à “Centros Federais de Educação Tecnológica e aos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus”, mesmo ambas pertencendo ao mesmo plano. Com base nessa diferenciação, muitos docentes que atuavam em instituições de 1º e 2º graus e que não tinham interesse, se negavam a atuar no ensino superior. Daí nasce a proposta de reorganização da carreira de modo que possibilitasse a atuação docente nas instituições da REFT, sem amarras legais, desde o nível básico até o nível superior tecnológico.

Atualmente o trabalho docente nos IFs é regulado pela já mencionada Lei nº 12.772/2012. É importante registrar que no ano em que essa lei foi publicada, por mais de 120 dias os docentes das IFES realizaram uma importante greve nacional e promoveram intensas mobilizações na luta contra a precarização do trabalho. Nesse movimento, propuseram um plano de carreira único para as IFES, o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Ao largo das reivindicações, o governo federal não acatou as exigências dos grevistas; ao contrário, forjou acordo com a PROIFES dando origem ao PL nº 4.368/2012, que, em dezembro daquele ano, veio a ser aprovado na forma da Lei nº 12.772/2012. Em termos gerais, essa lei rees-

estrutura as carreiras já existentes e cria os cargos isolados de provimento efetivo de Professor Titular-Livre, tanto para o trabalho docente na universidade (magistério superior) quanto para o trabalho docente na EPT. Com a norma, fica mantida a estruturação das carreiras em classes e níveis, num total de treze posições. Vale destacar, ainda, que a lei que estrutura o plano de carreira limita-se a criar as figuras de estrutura da carreira sem estabelecer conceitos ou fixar critérios estáveis, fazendo apenas remissão às tabelas anexas à legislação.

O referido plano é uma classificação hierarquizada, com distinções mais significativas apenas de denominações. Segundo Flores (2019), esse plano não diferencia as atividades acadêmicas dos trabalhadores docentes que atuam na EPT ou na educação superior; ao contrário, subentende sua equidade, demarcando somente a distinção na etapa de formação a que cada um dos grupos se dedica: ‘escolar’ ou ‘universitária’. Para a pesquisadora, essa diferenciação de carreiras traz consigo projetos de educação, entendimentos de organizações educacionais com funções diferenciadas, que podem ser traduzidas em um processo de “autodesintelectualização” dos trabalhadores docentes da EPT, que se materializam em medidas, como:

- 1) o *Reconhecimento de Saberes e Competências* (RSC), mecanismo que permite o recebimento de retribuição de titulação equivalente à especialização, mes-

trado e doutorado, sem o referido título, diminuindo assim a probabilidade de o docente afastar-se para a qualificação. A concessão do RSC faz-se mediante processo de seleção pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades acadêmicas; e

2) o *Programa de Residência Docente* (PRD), que confere um aparente protagonismo de docentes da escola básica no processo de formação de seus pares, mas que significa, na verdade, o rebaixamento teórico de uma formação *lato sensu*. Soma-se a isso um intenso processo de precarização que torna os docentes EBTT “presas fáceis, ávidos por saídas que nos salvem ou que ao menos aliviem nossa *dor*” (FLORES, 2019, p. 16).

Considerando isso, ao longo dos anos, as mudanças impostas à carreira desses trabalhadores docentes têm aprofundado a expropriação da força de trabalho de forma mascarada. As perdas salariais e de “direitos” ou “benefícios” trazidas pela Lei nº 12.772/2012 e outras medidas complementares são provas disso.

Docência e as atribuições

Analizando as propostas e planos de carreira apresentados aos trabalhadores docentes da EPT percebe-se que, ao longo dos anos, as atividades docentes foram sendo detalhadas e ampliadas a cada nova regulamentação. Antes, resumiam-se basicamente a atividades voltadas ao ensino, à transmissão de conhecimentos acumulados. Pouco a pouco, entretanto, foram incorporando outras atividades inerentes à educação profissional e também à educação superior, que se direcionam:

- 1) à representação e à gestão da instituição, cabendo-lhes a atuação em cargos de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, bem como em comissões, conselhos, reuniões e outros coletivos que tenham como fim encaminhar, decidir e definir ações no âmbito administrativo, didático-pedagógico, disciplinar, patrimonial e financeiro;
- 2) ao desenvolvimento de pesquisas do tipo aplicada, voltadas para as necessidades dos APLs, visando à produção técnica, científica, tecnológica e *inovadora*; e
- 3) ao desenvolvimento de atividades de extensão tecnológica por meio de projetos ou programas, prestação de serviços, assessorias, consultorias e cursos endereçados à comunidade externa, com ênfase no desenvolvimento regional.

No que se refere à questão de ciência e tecnologia, Araújo (2018) ao analisar o conteúdo das atividades desenvolvidas pelos docentes na EPT identifica que o trabalho docente reproduz a ciência e a tecnologia. Em virtude disso, o pesquisador identifica esse trabalho como parte da força produtiva necessária à multiplicação de formas de valorização do capital. Nessa pesquisa, Araújo (2018) observa um grupo de seis docentes (inclusive de outro campus do IFNMG, o Campus Januária) e põe à vista o caráter produtivo do trabalho docente subordinado às vicissitudes do processo de produção capitalista e às relações sociais de produção de mais-valia. Percebe que, ao mesmo tempo em que o trabalho docente produz as qualificações requeridas pela sociedade, produz também condições geradoras de valor que prestigiam o capital.

O pesquisador verificou ainda que, além de socializar habilidades científicas, o grupo de docentes observados em seu estudo elabora e transfere tecnologias aplicáveis a determinados setores produtivos, como no campo da agricultura e da agroindústria de alimentos, ao efetivarem métodos de produção que envolvem a biotecnologia e a utilização da mecanização associada às novas tecnologias, incluindo a agricultura de precisão e a tecnologia pós-colheita. Isso pode ser explicado pelo fato de que o trabalho e a educação na sociedade capitalista se submetem às imposições da acumulação e da reprodução capitalista, de tal maneira que as atividades desenvolvidas pelos docentes

se tornam fornecedoras de tecnologias que engendram forças produtivas e possibilitam a composição orgânica do capital. Diante disso, Araújo (2018) percebe a dupla natureza do trabalho docente configurada na participação da formação de trabalhadores e no incremento de tecnologias capazes de potencializar a produtividade do trabalho. Por um lado, as atividades desenvolvidas pelos docentes modificam a forma de produção e ampliam as forças produtivas; por outro, fomentam as possibilidades concretas do aumento do capital.

Para Antunes (2009), vem ocorrendo uma maior interpenetração entre as atividades produtivas e as improdutivas nas formas contemporâneas do trabalho. O autor refere-se às atividades fabris e de prestação de serviços; contudo, a partir de Araújo (2018), é possível notar essa tendência também no trabalho docente. Embora não se possa generalizar tal tendência, já que as atividades analisadas em Araújo (2018) são de uma área específica, acredita-se que esteja em curso um movimento de reconfiguração do trabalho docente. É o que se pode verificar em algumas atividades específicas desenvolvidas no âmbito dos IFs e de outras IES públicas. Seguem alguns exemplos:

- 1) a formação e a produção de força de trabalho qualificada para o mercado – o fato de a lei de criação dos IFs já determinar a formação em áreas específicas, julgadas como “estratégica” para o desenvolvimento, pode confirmar isso.

2) a captação de recursos financeiros no mercado – os docentes em cargos de gestão, sob o princípio da autonomia financeira são instados a buscar recursos no mercado. Logo, em contextos de restrições orçamentárias, tal prática é apresentada como uma alternativa “inovadora”.

3) atividades com incubadoras de empresas – as incubadoras se apresentam como um meio de estimular o *empreendedorismo* e apoiar empresas e projetos de bases tecnológicas. Em geral, oferecem ao *empreendedor* instalações físicas, ambiente instrucional e suporte técnico e gerencial no início e durante as etapas de desenvolvimento do negócio. Dessa forma, serve à autovalorização do capital, oferecendo o conhecimento como principal insumo. Conhecimento este produzido pelo trabalhador docente-gestor-pesquisador-extensionista que se torna um instrumento de produção de mais-valia. Ao longo do crescimento da empresa/empreendimento, o conhecimento produzido/adquirido contribui para gerar a mais-valia, ou seja, o excedente que alimenta e garante a existência do empresário capitalista. Vale destacar que, na maioria das vezes, as incubadoras abrigam empresas que comercializam produtos com alto valor agregado. Operadas e/ou supervisionadas pelas instituições, as incubadoras de empresas favorecem o desenvolvimento local, mas antes disso favorecem o desenvolvimento de setores produtivos e o processo de valorização do capital de empresas. Além disso oferecem

às empresas condições favoráveis para detectarem tendências, incorporar *inovações* e acompanhar as mudanças de mercado.

4) pesquisas realizadas em parcerias com empresas – a busca pelo aumento da produtividade nas IES tem estimulado a procura por auxílio para financiamento de pesquisas. Ao observar este fenômeno nas universidades, Sabiá (2009; 2015) considera que dessa forma estas instituições sofrem um “processo de privatização indireta” e muitas vezes acabam priorizando o dinheiro em detrimento do conhecimento

5) a produção de artigos científicos – essa atividade se expressa não apenas como meio de divulgação do conhecimento científico, mas também como mercadoria comercializável. Os artigos produzidos pelos docentes geralmente continuam de propriedade intelectual do autor, mas o direito de divulgação passa a ser da editora, que pode distribuir de forma ampla (por domínio público) ou por meio de compra ou assinatura. Vale sublinhar que os docentes passam frequentemente por avaliações que quantificam a sua produtividade no que se refere à produção de artigos, livros e outros. Sendo que a publicação de artigos científicos é uma das atividades mais privilegiadas nos processos de avaliação do desempenho do trabalhador docente.

6) o registro de patentes – estas podem ser caracterizadas como um título de propriedade temporária sobre *inovações*, registradas com potencial valor econômico, outorgado pelo Estado aos inventores, autores ou outras pessoas físicas ou jurídicas detentoras de direitos sobre a criação (BRASIL, 2013). Em geral, resultam em um ganho privado advindo de pesquisa financiada com verbas públicas ou desenvolvida em instituições de ensino. Pode-se dizer ainda que as patentes são outra forma de transferência de tecnologia entre universidades e setores produtivos, que foi impulsionada pela *Lei da Inovação ou Lei do Marco Legal da Ciência e Tecnologia* – Lei nº 13.243/2016 e as consequentes instalações dos Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs).³³ O registro de patentes implica em valores que dependem do potencial de comercialização ou exploração econômica que a patente apresenta. A rigor, a titularidade da patente é da IES, e o pesquisador figura como inventor. Nesse caso, as patentes não representam apenas pontuação para o currículo do pesquisador junto aos órgãos de fomento à pesquisa, mas, torna-se igualmente fonte alternativa de captação de recursos pela concessão de licença de exploração do invento a terceiros.

7. Os cursos de extensão e outros cursos pagos – a extensão tem sido transformada em uma forma de obter lucro por meio de cursos de extensão pagos. Os recursos arrecadados, na maioria das vezes, são convertidos em financiamento complementar para

33. Os NITs são estruturas instituídas por uma ou mais ICTs (Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação), que tenha por finalidade a gestão de políticas institucionais de *inovação* e por *competências* mínima as atribuições previstas na Lei da Inovação. Em suma, são os responsáveis pela gestão da política de *inovação* nas IFES e também pelas incubadoras.

as IES ou uma fonte de “renda complementar” para os docentes. Com a avaliação do Supremo Tribunal Federal (STF) de que a cobrança é legal, já que a constituição prevê um percentual da receita das unidades da federação para a manutenção e desenvolvimento do ensino público,³⁴ outra prática que tem sido recorrente é a cobrança de taxa de matrícula e/ou mensalidade em cursos de pós-graduação *lato sensu*, que incluem cursos de especializações e os chamados *Master Business Administration* (MBAs).

34. A esse respeito consultar as informações disponíveis em ConJur (2017).

8. prestação de serviços em parceria com empresas privadas – é comum existirem parcerias que se concentram nas prestações de serviços das IFES que são vinculadas a empresas privadas. Estas parcerias podem ser do tipo: financiamento, equipamentos ou recursos materiais, assessoria/consultoria, entre outros. Nessa concepção, a parceria ou venda de serviços seria o meio de articular a instituição aos demais setores da sociedade tornando-se, assim, “produtora de bens e serviços”. É assim que a extensão do tipo tecnológica é apresentada aos IFs como estratégia de formação de quadros e também como possibilidade de *inovação*, voltada em especial as empresas.

Como é possível notar, alguns dos “produtos” resultantes das atividades supracitadas reduzem o valor da força de trabalho das empresas parceiras das instituições. Isso ocorre por se tratarem de

“produtos” e serviços subsidiados pelo Estado por meio das instituições que, frequentemente, são “vendidos” abaixo de seu valor e, assim, trazem ao mercado uma variável que esse não conseguiria trazer em outra situação na qual um capitalista/empresário fosse o detentor do processo.

É necessário ainda reforçar que esse movimento atinge com maior intensidade as áreas de conhecimento que possuem ligação direta com a expansão e a valorização do capital, mas afetam de maneira significativa todos os trabalhadores docentes da EPT e da educação superior, já que o principal produto do trabalho dessas é a formação de força de trabalho.

Outro aspecto que vem instituindo novos e profundos arranjos na natureza do trabalho docente na EPT é a educação a distância. Essa modalidade de ensino surge com a proposta de alcançar pessoas que não têm condições de acesso ou não dispõem de tempo para manter-se na educação formal do tipo presencial. A educação a distância foi especialmente apresentada como condição de possibilidade de estudo e formação para a população que vive em locais isolados, tais como os indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas, moradores de cidades de pequeno porte, entre outros públicos. Nessa direção, a proposta da educação a distância tem cunho social, já que, mediada pelas novas TICs, fomenta os meios de produção com a ampliação da oferta de ensino, superando barreiras geográficas e facilitando, assim, o acesso à educação.

Apesar disso, a modalidade não presencial de estudos tem se tornado cada vez mais comum, mesmo para quem reside nos grandes centros urbanos, onde há uma vasta rede de ensino (ANDES-SN, 2020). A verdade é que a educação a distância tem sido utilizada como forma de aligeiramento e barateamento da formação da força de trabalho, visto que essa modalidade permite “educar” um maior número de pessoas com o menor custo (MACEDO, 2013). Barateiam-se os custos, a infraestrutura, os recursos materiais e a força de trabalho necessária, como também se faz uso (i) de cursos com aulas produzidas e gravadas em massa para as massas; (ii) de outras figuras, como o tutor presencial e a distância, que representam uma fragmentação ainda maior do trabalho docente, bem como o barateamento da força de trabalho docente; e (iii) da *otimização de tempo e espaço*; entre outros.

Aliás, o trabalho docente com a educação a distância acarreta em “mais trabalho” para o professor, contribuindo sobremaneira para a intensificação e a precarização das condições de trabalho. Nessa acepção, por “mais trabalho” compreendem-se atribuições e atividades para além do que a docência na educação presencial exige. São exemplos das atividades que configuram “mais trabalho” na educação a distância: gravação de aulas, preparação do ambiente virtual que será utilizado como sala de aula, planejamento de materiais e atividades online e virtuais, atuação como professor mediador do tipo presencial ou a

distância ou capacitação de outros professores-tutores para exercerem tal papel, entre outros. Eis uma situação exemplar em que os meios de trabalho potencializados pelas tecnologias colaboram para o aumento da produtividade e da extração de “mais trabalho”.

No ensino não presencial, toda responsabilidade e função social da escola é repassada aos professores, aos demais trabalhadores da educação e à família. Soma-se a isso o fato de que o ônus de assegurar condições materiais objetivas e subjetivas de trabalho desloca-se do empregador para o trabalhador, que deve suportar os custos da infraestrutura necessária para o desenvolvimento de seu ofício, dos recursos materiais, do mobiliário, das condições de bem-estar e saúde de seu espaço laboral, entre outros aspectos. Agora, não basta o trabalhador “servir” com sua força de trabalho; ele também deve oferecer os meios e as condições para que a produção aconteça, no tempo previsto e com uma *meta de produtividade a ser controlada, alcançada, mensurada e avaliada*.

Além das investidas por meio da educação a distância nas IFES, outras formas de teletrabalho já vinham sendo experimentadas pela educação pública quanto a sua administração. É o que se percebe com a edição da Portaria MEC/FNDE nº 475/2019, que regulamentou o teletrabalho a título de experiência-piloto no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Programa

de Gestão e Desempenho (PGD)³⁵ instituído pela Instrução Normativa nº 65/2020 e o Decreto nº 11.072/2022.

Esse rearranjo na política de pessoal revela que o modelo da indústria 4.0 também adentra os espaços escolares. Ficam evidentes as prioridades na atualidade: atender às pressões das grandes corporações que operam no campo da educação com grande lucratividade, a despeito das necessidades dos estudantes e dos docentes. Exemplar é a oferta de aulas e outras atividades online que desconsideram a realidade dos estudantes (falta de condições de acesso a aparelhos tecnológicos e à internet, locais pouco apropriados para estudo, entre outros) e reforçam, por essa razão, a imensa desigualdade social existente no Brasil e ao mesmo tempo aumentam a necessidade de aquisição de mercadorias e serviços para esse fim, aquecendo o mercado das TICs, no contexto de crise sanitária e humanitária da pandemia do novo coronavírus. Segundo dados apresentados pelo ANDES-SN, havia, em 2020, mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet de banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não dispunham de qualquer forma de acesso à rede mundial de computadores. Além do mais, 38% de todas as casas não possuíam acesso à internet e 58% não tinham computador (ANDES-SN, 2020, p. 14). Desconsiderando tal realidade, o CNE vem regularizando, normatizando, normalizando e incentivando a continuidade do ensino remoto.

35. Ferramenta do governo que disciplina o teletrabalho na administração pública federal. De acordo com esse programa, a execução das atividades no teletrabalho dispensa controle de frequência e devem ser associadas a resultados mensuráveis e quantificáveis para fins de controle.

Ao mesmo tempo, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (Sesu), confirmou mais uma vez sua posição de aparato da classe dominante em de seus distintos setores (em especial, o setor empresarial da educação). Aproveitando-se da “oportunidade” aberta pela pandemia e pelo ensino remoto emergencial nas IES, já estão sob estudos novos planos de expansão da educação a distância, mediante a (i) Portaria MEC nº 434/2020, que institui um grupo de trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior na modalidade de educação a distância, nas universidades federais; e a (ii) Portaria MEC nº 433/2020 que estabelece um comitê de orientação estratégica para a elaboração de iniciativas de promoção à expansão da educação superior por meio digital em universidades federais, no âmbito da Sesu.

Políticas e reformas estatais: ampliação, precarização e controle sobre o trabalho

O Estado exerce o papel de administrador da crise estrutural do capitalismo e intervém internamente na sociedade capitalista, fazendo uso de diversos mecanismos e instrumentos. O direito é desses instrumentos. Por meio destes, traça contornos capazes de “estabelecer limites” para as expressões

socialmente constituídas. Esses instrumentos são próprios do aparato jurídico e administrativo que estrutura tanto o Estado, quanto a ordem do sistema capitalista; além do mais, servem como meio de introdução de novos mecanismos de exploração ou de manutenção daqueles que ainda cumprem seu propósito. A intenção é tentar “solucionar” os problemas recorrentes que sofrem em decorrência da crise estrutural do capitalismo. Entretanto, como as intervenções sempre acontecem por dentro, sem alcançar os alicerces que sustentam o sistema e a própria crise, todas as tentativas para contornar os momentos infrutíferos demonstram-se *ineficazes*. A crise é agudizada; novas estratégias de intervenção são engendradas cada vez de forma mais radical; a *ineficiência* faz-se evidente mais uma vez; e o Estado continua dando início a um novo ciclo de mudanças, intervenções e reformas, ante as quais a classe dominada/explorada/oprimida sempre sofre, mais e mais.

Por meio das políticas educacionais, são implantadas(os) legislações, diretrizes, orientações, programas, projetos e ações com o objetivo de estabelecer formas e condições de reprodução social que mantenham os trabalhadores explorados na condição de classe dominada e útil ao capital. Afinal, é necessário que os capitalistas continuem mantendo o controle sobre a escola e sobre o trabalhador, é por meio das políticas educacionais que o Estado, agente interventor capitalista, articula ações que direcionam a formação da força de trabalho, assim

como o próprio trabalho dos trabalhadores da educação. A história revela que a educação e a escola no capitalismo, sob controle do Estado, sempre estiveram a serviço da exploração da força de trabalho para fins de acumulação das riquezas por parte dos capitalistas.

Seguindo orientações dos organismos internacionais, a formação de força de trabalho no Brasil e em outros países periféricos volta-se ao atendimento da demanda dos setores produtivos. Esse tipo de direcionamento cumpre um papel efetivo na manutenção e na organização da sociedade capitalista: países centrais, detentores das mais novas e avançadas tecnologias, controlam os meios de produção mais lucrativos; ao passo que os países periféricos, produtores de insumos e de “*mão de obra*” barata, *flexível*, *produtiva* e adaptável às mudanças, abastecem aqueles primeiros com a matéria-prima necessária à produção lucrativa.

Ao mesmo tempo, tais organismos orientam também as políticas para a gestão de pessoas da administração pública. O eixo balizador dessas políticas é a redução de despesas, tendo em vista o enxugamento da máquina pública. Com esse propósito, desde a segunda metade da década de 1990, medidas têm sido implantadas de modo a promover reconfigurações nos quadros de pessoal, como a redução do número de servidores e a desoneração de todas as funções que pudessem ser desempenhadas pelo setor privado. Isso resultou na descentralização dos serviços sociais e

científicos por meio das privatizações de empresas estatais, da contratação de serviços terceirizados, da gerência de recursos públicos por organizações sociais e da contratação de pessoal em regime celetista, em detrimento dos regimes jurídicos estatutários.

Simultaneamente foram promovidas mudanças nos planos de carreira dos trabalhadores vinculados ao serviço público, o que acarretou muitas alterações. Pode-se citar algumas dessas mudanças que implicaram perdas significativas para os trabalhadores, como: (i) a extinção de cargos; (ii) a criação de sistemáticas de classificação de cargos; (iii) a *racionalização* da estrutura de cargos; (iv) a perda de *benefícios e gratificações*; (v) o aumento das atribuições dos cargos e a associação dessas funções a um conjunto de competências que tem como objetivo o *alcance de metas*; (vi) a vinculação das *gratificações à meritocracia*, mediante avaliação individual e institucional; (vii) o estabelecimento de regras para a chamada “*profissionalização*” dos servidores; (viii) o aumento das formas de *controle e avaliação* do trabalho; entre outras.

Diante das circunstâncias, devo afirmar que a proposta de estabelecer uma carreira para o trabalhador é fruto da concepção de trabalho transfigurada pelo capitalismo. Essa proposta não considera o trabalho como atividade inerente ao Ser, como possibilidade de potencializar as capacidades humanas. Na sociedade capitalista, o que é estipulado como carreira ao trabalhador é um

caminho a ser percorrido, dentro de sua vida *útil produtiva*, com pouca oportunidade para explorar e desenvolver suas capacidades, com raras – ou mesmo nenhuma – chances de mudar sua condição de classe social de origem. Além do mais, no interior da estrutura estatal, não é possível que o trabalhador tenha capacidade de gerência sobre sua própria carreira, pois os procedimentos são arbitrados pelo governo.

A propósito, na concepção do direito burguês, um plano de carreira registrado em um órgão trabalhista facilita a gestão das atividades da instituição, sobretudo da atividade docente. Percebe-se, nessa direção, que ele é operacionalizado como mais uma forma de controle sobre o trabalho docente, uma vez que, a partir desse instrumento, pode-se: (i) impor diferenciações “convenientes” ao modo de produção e à forma de sociabilidade vigente, valorizando, de maneira distinta, pessoas diferentes que desempenham a mesma função (como exemplo, tutor e professor); (ii) implementar regras e outros critérios de diferenciação; (iii) impedir ações trabalhistas voltadas para a equiparação salarial; (iv) colocar em prática fundamentos como *meritocracia*, *competitividade* e *produtivismo*, também “convenientes” ao modo de produção e à forma de sociabilidade vigente.³⁶

Não obstante, tendo em conta a dinâmica de funcionamento da sociedade capitalista e a correlação de forças existente entre as classes, o acesso a uma carreira que permita ao trabalhador vislum-

36. Conferir Jacobs [2015?].

brar condições mínimas de vida pode significar a garantia de condições vitais. Esses fatores podem expressar-se nos planos de carreira como meio de garantia de estabilidade, de jornada de trabalho fixa, de salário e remuneração, de formação inicial e condições para qualificação e de algum tipo de valorização tanto em termos subjetivos quanto objetivos. Assim como é importante a luta pela manutenção do salário, por ela ser capaz de mostrar para os trabalhadores que ele não é pago pelo seu trabalho, mas pelo valor da força de trabalho, como demonstrou Marx (2013 [1865]); também é relevante a luta pela melhoria do plano de carreira. Essa luta oferece elementos para assegurar a manutenção do salário e, conseqüentemente, mostrar ao trabalhador, na prática, toda a mística das relações de trabalho e de assalariamento no modo de produção capitalista.

Sobre essa mística, no caso da carreira do trabalhador docente dos IFs, as formatações processadas no decorrer dos últimos anos impõem uma estrutura que não permite que o trabalhador ultrapasse os limites determinados a posição e função social que ocupa na sociedade capitalista. Gradativamente, medidas legais têm sido implementadas, aproximando as condições de trabalho do trabalhador docente da REFT às do trabalhador docente da esfera privada e do trabalho em geral. O que está acontecendo é um tipo de “nivelamento para baixo”. A intenção é estabelecer uma estrutura padrão a toda a classe de trabalhadores dominados/

explorados/oprimidos, de modo que seja mais fácil “vigia-la”, “controlá-la” e “manipulá-la”.

Ademais, as alterações realizadas na carreira dos trabalhadores docentes da rede federal, desde 1987, no período de redemocratização, têm dificultado, crescentemente, a ascensão dos docentes a posições mais elevadas. Em decorrência disso, a instituição de mecanismos dificultam o alcance de remunerações mais altas, de modo que o trabalhador tem demorado mais a ser “recompensado salarialmente” e a alcançar o teto da carreira. Constata-se a existência de diferenças expressivas entre a base e o topo da carreira, ainda mais ampliadas nos últimos anos com a edição da Lei nº 11.344/2006. O Estado, com isso, economiza com o achatamento dos salários dos professores mais jovens e tenta bloquear ou retardar as progressões. Esse fenômeno também se dá por meio dos processos de avaliação a que os trabalhadores são submetidos. A movimentação na carreira está vinculada a *avaliações de cunho meritocrático e produtivista*, que têm aproximado a natureza do trabalho docente do trabalho do tipo produtivo, de modo a possibilitar a diversificação da extração de mais-valia.

Foi possível perceber que a carreira posta para os trabalhadores dos IFs vem colecionando ataques e perdas salariais desde sua última conquista significativa (em 1987). Direitos trabalhistas e sociais têm sido pulverizados ou reduzidos em razão de mudanças (i) na regulamentação das atividades docentes, (ii) no regime de trabalho, (iii) na forma

de ingresso, (iv) na estrutura básica e remuneração da carreira, (v) no desenvolvimento dentro dessa carreira, e (vi) nos processos de avaliação do trabalho. Dentre tais mudanças, fazem-se destacar as alterações nos regimes de trabalho e na quebra de paridade entre ativos e aposentados, as perdas salariais e o distanciamento das carreiras entre os graus de ensino e formação.

A realidade exposta não se trata de uma peculiaridade da docência da REFT; é, na realidade, um processo amplo, que acomete docentes de outros níveis e modalidades de ensino. Especificamente no que tange às IFES, nos primeiros anos do governo Bolsonaro, diversas portarias, ofícios e medidas provisórias (MPs) que versam sobre a dotação e a execução orçamentária têm sido emitidas, com vistas a restringir o orçamento das IFES. Em decorrência disso, os trabalhadores têm vivido sob ameaça de suspensão de pagamento de gratificações, benefícios, promoções, retribuição por titulação (que atualmente é um provento independente, mas que, até 2008, integrava o vencimento básico), entre outros adicionais que já foram colocados fora do vencimento básico, como forma de reduzir o salário na folha de pagamento, intensificando, assim, a instabilidade salarial desses servidores, como denuncia o ANDES-UFRGS (2020). É interessante sublinhar que, dentre outros motivos, essa redução salarial deve-se ao fato de que, ao longo do tempo, os aumentos incidiram mais sobre a retribuição por titulação que sobre os vencimentos.

O ANDES-UFRGS (2020) ainda registra a existência de:

1) perdas salariais – por meio do congelamento da tabela salarial e alterações na composição remuneratória, que passou a ser distribuída em várias gratificações (inclusive, o adicional por titulação foi excluído do corpo do salário).

2) achatamento da remuneração da Dedicação Exclusiva – A Lei nº 11.784/2008 instalou a lógica das tabelas com percentuais variados de recomposição. O PUCRCE, reformulado em 1989, garantia ao docente desse regime uma remuneração correspondente ao triplo dos vencimentos do professor de vinte horas com mesmo nível e titulação. Atualmente, o docente em dedicação exclusiva recebe o dobro dos vencimentos do professor vinte horas – isto é, o que seria devido ao professor em regime de quarenta horas.

3) redução salarial significativa registrada após março de 2020 com o aumento da alíquota de desconto devido à reforma da previdência, que passou de 11% para percentuais que variam de 14,5% a 22%.

Considerando as reformas trabalhistas e previdenciárias processadas nos últimos anos pelos governos Collor, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Lula, Dilma Rousseff, Temer e Bolsonaro,

bem como a recente proposta de reforma administrativa, a devastação e a cassação dos ditos “direitos”, que nada mais são que garantias de condições de vida dignas, afetam a maioria dos servidores públicos que atuam em diversas áreas.

Com relação especificamente ao trabalho docente nos IFs, as atribuições conferidas aos docentes ao longo da história foram ampliadas e diversificadas. As atividades desempenhadas concentram-se na transmissão do saber, mas também tem se exigido mais dos docentes a produção, a socialização e a disseminação do conhecimento, da ciência e da tecnologia. Em especial, tem-se exigido dessas instituições que a formação ofertada esteja atrelada às demandas produtivas, ou aos chamados APLs. Carregando ainda o legado assistencialista das suas instituições de origens, aos IFs cabe preparar os filhos dos trabalhadores a serem dominados/explorados/oprimidos. Sua função é qualificar e capacitar a força de trabalho para que sejam úteis ao mercado. Apesar de se apresentar como uma proposta revolucionária que busca no ensino integral uma formação holística e omnilateral, assenta-se sob a histórica dualidade educacional brasileira, uma vez que segue o modelo de ensino que separa a formação da elite da formação do proletariado: de um lado está a classe que planeja, organiza, controla e fiscaliza o processo de trabalho; e do outro lado a classe que executa a atividade laborativa.

4

Autonomia do Trabalho

Docente em Institutos Federais

o homem agora está, o homem autômato, servo soturno do seu próprio mundo, como um menino cego, só e ferido, dentro da multidão. Ainda é tempo. Sei por que canto: se raspas o fundo do poço antigo da tua esperança, acharás restos de água que apodrece. É preciso fazer alguma coisa, livrá-lo dessa situação voraz da engrenagem organizada e fria que nos devora a todos a ternura, a alegria de dar e receber, o gosto de ser gente e de viver.

Thiago de Mello

A questão da autonomia está presente tanto em debates e reivindicações políticas, sociais ou econômicas quanto em atributos humanos objetivos e subjetivos requeridos pela sociedade moderna. Não há consenso sobre o entendimento acerca da autonomia, não obstante, a maior parte das compreensões registradas na literatura gira em torno da idealização de um modelo de sociabilidade humana atrelado a princípios determinantes de condutas, de ações e de interações. Face aos imperativos e valores do sistema capitalista, a autonomia tem sido conjugada a uma falsa ideia de “sujeito livre” e, por isso mesmo, tem adquirido um tom individualizante. Com esse sentido, a autonomia tem se relacionado visceralmente à economia capitalista, sendo útil à manutenção da concorrência e do individualismo reclamado pelo sistema.

A discussão sobre autonomia apresentada neste livro está atrelada às análises da categoria *Trabalho* e às mudanças impostas pelo capitalismo. Essa abordagem acontece não por simples escolha de abordagem metodológica, mas por compreender que o *Trabalho* produz todas as formas de existência. Por meio da ação consciente com a natureza, o indivíduo assume uma autonomia relativa como espécie do gênero humano ao planejar, criar e/ou escolher alternativas e tomar decisões. Então, a forma como o *Trabalho* acontece diz muito sobre a autonomia humana. Não só diz como também molda essa autonomia. Considerando isso, este capítulo discute a questão da autonomia e sua movimentação histórica, política e social no trabalho docente nos IFs, tendo como referência a realidade vivenciada por um grupo de docentes que atuam no Campus Salinas.

Configurações da autonomia na sociedade capitalista

Ao revisitar diversos teóricos e filósofos que abordaram, de maneira direta ou indireta, o tema da autonomia, notou-se que as concepções em torno dessa questão têm ganhado diferentes sentidos ao longo da história.³⁷ Um ponto em comum entre tais concepções é o vínculo da autonomia a uma forma de sociabilidade, um modelo de agir

37. Foram revisitadas obras dos seguintes filósofos: Platão (428 ou 427 a.C.-347 a.C.), Aristóteles (384 ou 383 a.C. - 322 a.C.), Immanuel Kant (1724-1804), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), John Locke (1632-1704), Santo Agostinho (354-430), Dante Alighieri (1265-1321), Marsílio de Pádua (1290-1343), Nicolau Maquiavel (1469-1527), Martinho Lutero (1483-1546) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Foram consultadas ainda pesquisas que faziam releituras e/ou análises sobre as obras: Taylor (1997), Zatti (2007), Selletti (2005), Paizani (2007) e Safatle (2019).

ou de existir. Convém lembrar que as formas de sociabilidade são constituídas por relações e/ou interações entre humanos. Assim sendo, tais relações e/ou interações possuem natureza tanto biológica quanto social. Desde o início, as relações sociais constituídas se assentam sob o *Trabalho*. Uma vez que o *Trabalho* funda o Ser social, ou melhor, a própria existência humana. É a partir dessa mediação que os bens socialmente necessários à vida humana foram e são produzidos, é através dessa atividade sensível que os indivíduos passaram a manipular a natureza com relativa autonomia. Usamos o adjetivo relativa pois, por mais que a humanidade tenha desenvolvido técnicas e métodos que permitam certo nível de controle sobre a natureza, há uma base natural que não se pode ignorar ou eliminar, a biológica. Há também circunstâncias que são historicamente transmitidas e não escolhidas. Sendo assim, pode-se dizer que é o *Trabalho* que funda a sociabilidade humana. Essa relativa autonomia enquanto está em contato com a natureza é matizada para forma e conteúdo por meio do qual essa mediação se dá. Ou seja, o *Trabalho* molda a forma, o grau e o conteúdo da autonomia materializada na realidade.

Na sociedade capitalista, onde há a mercantilização de tudo, inclusive da força de trabalho, há uma nova configuração das relações sociais. A sociedade é regida pelo capital e a sociabilidade também é capitalista. Relações coisificadas e estranhadas/alienadas, baseadas em trocas, tem

como objetivo a acumulação, a reprodução e a expansão do capital. É nessa forma de sociabilidade e nessa forma transfigurada do *Trabalho* que boa parte das concepções difundidas em torno do sentido do termo autonomia se fundamentam. Em especial, quando a autonomia é concebida como capacidade de sujeitar-se a uma lei própria. Contudo, é importante destacar que, não se trata de uma lei individual criada pelo indivíduo, senão de uma lei moral, senão de uma lei moral, que está atrelada a imposições oriundas do capitalismo: a igualdade jurídica, a mutabilidade do mercado e do capital, e a capacidade de adaptação do indivíduo. Além disso, a categoria autonomia é comumente relacionada, na sociedade capitalista, à categoria liberdade. Mas como e em que medida essas categorias se relacionam?

O problema da liberdade humana perpassa pelas obras de Marx.³⁸ O estudioso destaca a relevância do *Trabalho* como ato humano vital para que a conquista da real liberdade seja plena. Para Marx, só é possível alcançar a liberdade plena através da ação consciente do indivíduo sobre a natureza e sobre si mesmo. Somente dessa forma, as alternativas realmente possíveis se colocam. Assim sendo, liberdade não é um ato do espírito. Liberdade é uma ação humana prática. Então, só se pode efetivar a liberdade na práxis, em meio às condições materiais de existência, só é possível existir liberdade se houver condições favoráveis. Nesse sentido, Marx identifica o *Trabalho* como o ponto de partida da liberdade.

38. Em especial, os *Manuscritos econômico-filosóficos*, *O capital* (livros I e III), *Introdução à crítica da economia política*, *A questão judaica* e o *Manifesto do partido comunista*.

Ao transformar a natureza, ao transformar-se em ser universal, em ser genérico, o indivíduo torna-se livre. Esse processo ocorre porque o *Trabalho* é uma atividade vital consciente, essencial e exclusivamente humana.

Ao identificar no capitalismo a presença do trabalho alienado/estranhado, Marx percebe que o indivíduo fica impedido de tornar-se um ser genérico consciente em relação a seu gênero, a seu ser e a si mesmo. No capitalismo, o indivíduo produz motivado unicamente pela necessidade de subsistência. No entanto, é capaz de produzir mesmo livre da necessidade física, porque a relação do indivíduo com a natureza é necessária à sua existência social. Uma vez que, a natureza é o corpo do indivíduo, “com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer” (MARX, 2010b, p. 84).

Sob o mantra da liberdade e da igualdade jurídica burguesa, o mito da liberdade individual e da autonomia individual contribuiu para o obscurcimento das relações sociais de produção. Em meio a isso, os indivíduos livres e autônomos são transformados em servos de sua própria criação, dos frutos de seu trabalho. Os produtos desses indivíduos são convertidos em mercadorias e a liberdade pauta-se essencialmente na troca de tais mercadorias: os indivíduos são iguais perante a lei e livres para trocarem esses bens. Esse câmbio, no entanto, não é uma necessidade imanente, não é efeito da vontade humana, mas das necessidades e da vontade do capital, da troca e da circulação de mercadorias.

Assim sendo a liberdade na sociedade capitalista é contraditória. O indivíduo é livre e “não livre” ao mesmo tempo, como Marx (2013) demonstra. Aparentemente, o indivíduo é livre, por não ser propriedade de alguém e por ter liberdade nas relações de troca. Todavia, não encontra nessa forma de liberdade a realização de suas vontades e necessidades. O exercício da liberdade depende de certas condições materiais e sociais. Em situação de vulnerabilidade social, por exemplo, não é possível que o ser humano realize suas necessidades e muito menos sua vontade. Ao contrário disso, é obrigado a submeter-se às necessidades do produto de sua criação, a mercadoria.

Sob essa determinação, o indivíduo aparenta uma falsa impressão de que tem posse de si, quando, na verdade, sua vida e seu ser foram-lhe estranhados. O que impera na sociedade capitalista é um gênero de liberdade limitada e conveniente ao capital. Trata-se de uma liberdade assegurada pelo direito burguês, que é resultado da democracia burguesa, ou seja, uma liberdade burguesa.

É sob o argumento do direito a tal tipo de liberdade que o ser humano na sociedade capitalista é afirmado como um indivíduo egoísta, aparentemente livre, “autônomo” e independente, já que “[...] não foi libertado da religião. Ele ganhou a liberdade de religião. Ele não foi libertado da propriedade. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio” (MARX, 2010a, p.

52). A posse de tais “direitos” outorga aos indivíduos a defesa de interesses próprios em prejuízo do interesse geral da sociedade. Fala-se de um indivíduo estranho a si mesmo, ao outro e a sua própria essência humana, universal, social e coletiva. Assim, não pode ele transformar-se em um ser genérico e, portanto, livre.

No capitalismo, a busca pela autonomia, em especial a individual, tem se apresentado como um caminho para a conquista da liberdade. Mészáros já havia alertado que “buscar o remédio na ‘autonomia’ é estar no caminho errado. Nossos problemas não resultam de uma falta de ‘autonomia’, e sim, ao contrário, de uma estrutura social – um modo de produção – que impõe ao homem um culto dela, isolando-o dos outros homens” (MÉSZÁROS, 1981, p. 244).

Ao que parece, em meio a uma utopia libertária capitalista e liberalista, a moral, as leis e as condições materiais apresentam-se como barreiras quase que intransponíveis. Com base nas obras marxianas, para que a liberdade humana seja alcançada, é *condition sine qua non* a supressão do Estado e da propriedade privada e a implantação de um sistema econômico que viabilize a reapropriação do *Trabalho* pelo humano consciente de si: o comunismo. Afinal, o capitalismo nega ao indivíduo a verdadeira liberdade.

Para Marx (2010a), a emancipação humana deve ser a finalidade da verdadeira liberdade humana. Não basta ao ser humano conquistar a emancipa-

ção política e a liberdade social/política – e, aqui, é possível incluir também a conquista da autonomia individual/política – dentro da lógica do capital, no âmbito da sociedade burguesa. Com base em Marx, identifica-se o campo da política como um espaço e um meio de luta necessários e importantes, mas transitórios. É necessário vislumbrar a liberdade na perspectiva do *Trabalho*. É necessário superar a exploração da força de trabalho, abolir a divisão da sociedade em classes, a propriedade privada e o Estado. É necessário libertar o humano de modo que lhe seja viável encontrar-se consigo mesmo, com outros, com seu gênero e com o produto de seu *Trabalho*, sua criação. Só dessa maneira será possível que o indivíduo não apenas tenha a propriedade ou a posse de si, mas reconheça seu pertencimento à totalidade social.

A forma como a autonomia é pregada e requerida no modo de produção capitalista contribui para o isolamento das pessoas. No entanto, só é possível manifestar autonomia se houver reciprocidade social. Nas palavras de Mészáros: “ser capaz de fazer alguma coisa por meio da ‘autonomia’ envolve necessariamente ‘o outro’. Em consequência, a única forma de ‘autonomia’ que vale a pena examinar é a ‘autonomia’ não-autônoma” (MÉSZÁROS, 1981, p. 244). O estudioso ainda lembra que o caráter da estrutura social é que vai determinar a existência ou não dessa reciprocidade, por isso não se pode reduzir o problema da existência ou não de reciprocidade à questão da “autonomia”. Faz-se de suma

importância considerar, na investigação sobre tal questão, fatores históricos, políticos, econômicos, sociais, educacionais, entre outros.

Sem desconsiderar as pertinentes críticas aqui apresentadas a respeito do “individualismo possessivo” e dos limites impostos ao indivíduo moderno, é importante destacar que, qualquer forma de sociedade, não apenas a capitalista, vai colocar limites às ações humanas e vai também oferecê-las um campo delimitado de possibilidades. Mas, até o momento, somente a sociedade capitalista tem camuflado as relações sociais. Essa sociedade não permite que as pessoas percebam as conexões existentes entre elas e a sociedade. As relações sociais só aparecem na prática (obscurecidas, mas aparecem) e é nessa prática que os limites às ações também aparecem. É na relação do ser humano com a natureza que se abrem as possibilidades e os limites da liberdade e da autonomia. É por meio das ações humanas que as relações se estabelecem e o ser se materializa.

A depender de como a autonomia configura-se em forma e conteúdo, pode-se tanto limitar as possibilidades emancipadoras, ou de liberdade, quanto fomentá-las e contribuir para que haja um desenvolvimento pleno das potencialidades verdadeiramente humanas. Sob a regência do capital, a autonomia tem sido propagada como uma forma “ideal” de existência, pela qual o indivíduo atua como um Ser livre, independente, resiliente e flexível. Isso porque, no capitalismo, o indivíduo

está subordinado às conveniências do mercado. Em decorrência disso, o *Trabalho* e, por conseguinte, a própria vida humana, estão sob a lógica do mercado.

Assim sendo, a liberdade e a autonomia têm sido orientadas pelo mercado, e não pelo bem comum. Tanto a autonomia quanto a liberdade convertem-se na possibilidade de o indivíduo tomar para si a capacidade de se manter *competitivo* diante dos desafios apresentados pelo mercado. Nessa perspectiva, o próprio indivíduo é o único responsável por seu sucesso ou seu fracasso, independentemente das condições materiais em que vive. Esse é o discurso que sustenta a meritocracia.

Trabalho, autonomia e instituições estatais

Certamente nesta altura deste texto, o(a) leitor(a) já percebeu que possibilidades de produção e reprodução da vida humana encontram-se obstruídas pela forma como o *Trabalho* é interpretado, organizado e utilizado no capitalismo. Essa dinâmica acontece porque o capitalismo funda-se sobre estruturas de ordem heterônoma, que têm como pressuposto e fundamento a exploração humana, ou a dominação e a exploração da força do trabalho para fins econômicos. Na sociedade ca-

pitalista, é possível identificar pessoas oprimidas e manipuladas pela *competitividade* e pelo individualismo que as desumanizam e desumanizam as relações delas com as demais. Nessa sociedade, em que a dominação do capital faz império, tudo se transforma em mercadoria e todos passam a ser governados por regras e imposições mediadas pelo mercado como gradualmente a história tem demonstrado.

Apesar de a vivência em sociedade demonstrar que cada indivíduo é parte de uma totalidade social e que nada se produz sem o esforço combinado de muitos, os ditames capitalistas os fazem acreditar que são adversários e não colaboradores. Igualmente como a divisão social em classes, a propriedade privada e a divisão do trabalho são necessárias para a reprodução de exploração e opressão que dão alicerce ao capitalismo. O individualismo, nesse contexto, também é fundamental, tendo em vista que ele impede a associação e a unicidade dos explorados. No capitalismo, os explorados não apenas sustentam os exploradores, mas também recebem deles as diretrizes e normas que orientam sua organização. A fragmentação de funções, cargos, categorias, chefias e setores no interior de um locus de trabalho com diferenciações de *salários, bonificações por produtividade, promoções, punições por não cumprimento de metas*, entre outros, leva os trabalhadores a não se reconhecerem enquanto coletivo, mas como indivíduos. Não se reconhecem também em classe, senão como concorrentes entre si.³⁹

39. A esse respeito consultar Engels (2010).

Na contramão do individualismo e da concorrência, a ação humana não é individual, mas coletiva. Marx (2010b) elucida essas considerações ao reiterar que

o indivíduo é o ser social. Sua manifestação de vida – mesmo que não apareça na forma imediata de uma manifestação comunitária de vida, realizada simultaneamente com os outros – é por isso, uma externalização e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são diversas, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais universal da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou universal (MARX, 2010b, p. 107).

Tendo isso em conta é que a autonomia nunca será absoluta; ao contrário, é uma manifestação sempre relativa. Além disso, tal manifestação varia – em grau, forma e conteúdo – segundo as fases de desenvolvimento humano e social e de organização do trabalho, e, por conseguinte, da sociedade. A esse respeito já se havia afirmado que as circunstâncias em que as relações de produção acontecem não são escolhidas pelos humanos, mas influenciam diretamente as suas decisões, porque são essas condições que formam a consciência humana. Por esse motivo, importa evidenciar os aparatos administrativos, jurídicos e políticos que, no interior de uma instituição estatal, dão (em certa me-

dida) materialidade às circunstâncias em que os docentes materializam autonomia no processo em que desenvolvem suas atividades laborais.

Via de regra, as instituições estatais foram criadas para exercer atividades de interesse público, operar a gestão de recursos e serviços e atender à comunidade. No entanto, sabe-se que grupos capitalistas buscam o controle do processo de trabalho pelo fato de o trabalho ser o responsável por gerar a riqueza almejada por eles. Na administração das estatais, o Estado, na qualidade de representante dos interesses capitalistas, lança mão de alguns mecanismos de controle sob o trabalho. Um desses mecanismos é a regulamentação de uma propalada “autonomia institucional”, que ao ser incorporada ao direito burguês se insere na zona do conflito estrutural da sociedade.

Autonomia institucional

A autonomia atribuída às instituições estatais no capitalismo é aquela conferida pelo Estado nos termos das leis. Trata-se de uma autonomia legislada para ser efetivada nos limites estabelecidos pelo capital. Isso porque o Estado é uma expressão das condições estruturais do capitalismo e aparenta ser mediador dos conflitantes interesses de classes, inclusive se manifestando por meio de relações didático-pedagógicas, culturais, políticas, religiosas e econômicas.

O tema “autonomia institucional” nos IFs tem sido muito debatido no contexto do discurso da “autonomia universitária” por consistir em IFES com finalidades e objetivos semelhantes e preceitos legais comuns. Contraditoriamente à sua essência filosófica, a autonomia relacionada à questão institucional apresenta limites, dimensões e diretrizes de atuação bem definidos pelo direito burguês. No caso das universidades brasileiras, tais contornos foram delineados pelo art. 207, caput, da CF/1988, segundo o qual “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Todavia a própria constituição é cuidadosa quanto à garantia dessa autonomia, como esperado. Exemplo disso é o art. 167, VI, por meio do qual são vedados, sem prévia autorização legislativa, a transposição, o remanejamento ou a transferência de recursos de uma categoria para outra. Em outros termos, estabelecem-se limites para o exercício da autonomia. As normas instituídas pelas universidades não podem chocar com outros preceitos constitucionais, em razão da relação de hierarquia que as atravessa. Do ponto de vista da luta de classes dentro do capitalismo, dentro da legislação burguesa, os trabalhadores da comunidade acadêmica e científica consideram a garantia da autonomia universitária por força da CF/1988 uma conquista expressiva.

Nessa direção, o esperado era que uma nova LDBEN assegurasse a “autonomia universitária” prevista pela CF/1988. No entanto, entre disputas típicas da dinâmica da sociedade capitalista, a Lei nº 9.394/1996 definiu características condicionantes da autonomia didático-científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial. Em seguida, diversas legislações foram determinando os limites enclausuradores da “autonomia universitária”.⁴⁰ Dentre os limites colocados pelas referidas legislações, é interessante destacar:

1) MPs, como a de nº 914/2019⁴¹ e a de nº 979/2020,⁴² que instituíram ainda mais ingerência governamental no processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos IFs e do Colégio Pedro II; e

2) a tramitação do *Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Invocadores*, o *Future-se*, que não apenas oficializa empresas privadas como fonte de financiamento, mas também viabiliza a atuação destas empresas gestão da IES públicas.⁴³ Ao contrário do que prega, essa proposta corrompe o princípio da autonomia prevista nos limites da lei.

Assim sendo, a autonomia universitária não se fortaleceu no decorrer dos anos. Em vez disso, foram empreendidas mudanças graduais e profun-

40. Por exemplo: (i) limita-se a autonomia da universidade para criação de cursos por meio dos Decretos nº 2.207/1997, 2.306/1997, 3.860/2001, 5.773/2006 e 6.303/2007; (ii) criação de dispositivos legais que aproximam as IES do mercado e do modelo empresarial – EC nº 19/1998, Lei nº 10.973/2004, Lei das PPPs (Lei nº 11.079/2004, Decreto nº 7.232/2010, Decreto n. 7.233/2010, Decreto nº 7.234/2010, Lei nº 12.550/2011, EC nº 85/2015, Lei nº 13.243/2016 e; (iii) reformas trabalhistas e previdenciárias que agudizam os processos de terceirização nas instituições públicas.

das que a afetaram significativamente. Nos IFs, a realidade não é diferente.

A autonomia dos IFs foi concedida pela Lei nº 11.892/2008, que diz garantir a essas instituições “natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (art. 1º, parágrafo único). Em síntese, a autonomia dos IFs é aquela descrita por um aparato jurídico. São as legislações, diretrizes e normas que dão contorno e conteúdo à autonomia a ser manifestada pela instituição e na instituição. Mais especificamente, a autonomia institucional é conferida e moldada pelo Estado, que por sua vez, demarca através da legislação os limites e as possibilidades das manifestações autônomas.

A autonomia de uma instituição está impregnada pela contradição e pode ser compreendida também como a expressão da autonomia humana de um coletivo de trabalhadores, ainda que dentro das fronteiras institucionais. Na prática, o conteúdo da autonomia manifestada institucionalmente ou em nome do coletivo institucional adquire forma mediante as possibilidades normalizadas por leis, decretos, diretrizes, políticas e outros instrumentos de controle jurídico, econômico e social, mas também são engendradas pelas condições externas e internas à instituição, dadas pelas circunstâncias históricas e objetivas daquele determinado contexto.

41. O prazo de validade desta MP encerrou-se sem que fosse apreciada pelo Congresso. Essa medida revogaria o art. 11, § 1º; 12; 13; e 14, § 2º, da Lei nº 11.892/2008, em que se estabelece uma consulta única para a eleição dos dirigentes, com indicação do mais votado para ser nomeado pelo governo federal, dentre outras especificações. Revogaria também o art. 16 da Lei nº 5.540/1968 e a Lei nº 9.192/1995, que disciplinavam a escolha de dirigentes nas universidades, de modo que deveria, a partir de então, ser enviada uma lista tripla, após a consulta à comunidade, para que o nome fosse escolhido pela presidência da República, que poderia ou não respeitar a pessoa mais votada, dentre outras determinações.

42. Revogada 4 dias depois de sua publicação pela MP nº 981/2020.

43. Projeto de lei apresentado pelo governo Bolsonaro, em tramitação no Congresso. Atualização em fev. 2021.

Além disso sempre houve preocupação dos governos em distinguir a “autonomia” concedida às universidades daquilo que chamam de “soberania”. Com os IFs, o discurso é o mesmo, como demonstra o excerto do documento que estabelece as concepções e diretrizes dos IFs:

[...] é importante realçar a distinção entre autonomia e soberania. Essa é prerrogativa da Nação, emanada do povo, como expressão maior da democracia. Assim, a autonomia deve ser exercida nos limites de um projeto de Nação esculpido democraticamente pela população. E a esse devem estar submetidos os interesses específicos de qualquer representação por mais legítimos que sejam (BRASIL, 2008, p. 37, grifos nossos).

Tal documento destaca os limites da autonomia preconizada pela legislação e a condição dos IFs como instituições subordinadas a um projeto maior, tanto no que se refere à política macroeconômica internacional quanto às políticas praticadas por governos nacionais. Por isso uma série de medidas jurídicas e políticas dão forma, grau e conteúdo às dimensões da autonomia institucional dos IFs, o que tem gerado um impacto significativo na realidade dessas instituições. A seguir, serão apresentadas algumas das variadas implicações das referidas medidas jurídicas e políticas para a autonomia administrativa, patrimonial e financeira e didático-científica e disciplinar da autonomia dos IFs.

Autonomia administrativa

1) Silva (2015) identificou algumas perdas envolvendo a dimensão administrativa dos IFs. No exercício da autonomia administrativa, o estudo destaca que houve racionalização da REFT, já que, com a ifetização, o número de autarquias federais foi reduzido em cerca de 50%. Dessa forma, autarquias independentes (como EAFs e CEFETs) ficaram subordinadas a uma nova autarquia que se constituiu em rede. Essas instituições, após a ifetização, passaram a reportar-se a uma reitoria na maioria das vezes distante geograficamente. Para o Estado, isso significou centralização de poder e recursos, outrora descentralizados, e também redução da capacidade de pressão dos dirigentes sobre o MEC, já que autarquias que antes reportavam diretamente ao ministério, reportam hoje a uma reitoria. No dia a dia, para os trabalhadores dessas instituições, a ifetização implicou ações e deliberações mais burocráticas e até mesmo morosas. Além disso, decisões importantes ficaram centralizadas nas reitorias, geograficamente e fisicamente distantes dos trabalhadores dos campi.

2) Situações indicadoras de interferência, diminuição do poder de gerência, subordinação e controle, vivenciadas pelas universidades, afetam os IFs, em igual medida. São ações que ferem o poder de controle e de decisão do IFs sobre seu quadro de pessoal docente e técnico-administrativo, a exemplo

do Decreto nº 7.232/2010 e das leis que regulamentam a terceirização também para atividades-fim (Leis nº 13.429/17 e 13.467/2017). Tais normativas são sustentadas ainda por reformas trabalhistas que vêm sendo empreendidas (Leis nº 13.467/2017 e 13.874/2019). Essas medidas provocam ingerência da gestão dos IFs sobre uma parte de seu quadro funcional, que se submetem a outras normas, outras legislações trabalhistas e outra chefia. Aliás, a rotatividade desses trabalhadores é intensa, dificultando o estabelecimento de vínculos e o envolvimento com as problemáticas sociais, que devem ser a marca de uma instituição de ensino. Outro aspecto é que são frequentes diversos tensionamentos com as empresas responsáveis pela terceirização, que vão desde o não cumprimento de acordos ao atraso constante no pagamento da remuneração e de benefícios, ocasionando desmotivação e insatisfação entre os trabalhadores.

Autonomia patrimonial e financeira

1) Enquanto para as universidades a previsão da autonomia no que se refere ao financiamento aparece como “gestão financeira”, para os IFs ela aparece apenas como “financeira”. Ou seja, a letra da lei avança no sentido de aproximar o sentido de autonomia, independência e autossustentação. É colocado “autonomia financeira” e não “autonomia de gestão financeira”. A autonomia não é apenas para

gerir os recursos recebidos do governo federal, mas também para *captar novos recursos*. Essa diferença na letra da lei, não é apenas gramatical, mas também semântica e prática, já que chega num contexto que prioriza o pagamento da dívida pública no Brasil; restringe os investimentos e realizam-se cortes na educação; estimula as parcerias público-privadas; valoriza o “*empreendedorismo*”; e incentiva a *captação de recursos*, sem amarras legais.

2) Na esteira da diversificação de fontes de financiamento nos IFs, são apresentadas algumas possibilidades que já foram mencionadas em alguns momentos, mas merecem aqui serem lembradas, dentre elas estão:

- *captação de recursos próprios*, por meio de cursos de extensão, consultorias, prestação de serviços, *venda* de itens produzidos nas instituições durante as práticas de ensino, por meio de cursos de extensão, consultorias e prestação de serviços, e *cobrança* de taxas de matrículas e mensalidades em cursos de pós-graduação *lato sensu*;
- fundações e/ou OS como órgãos de estímulo à captação de recursos alternativos;
- o programa *Novos Caminhos*, que visa contemplar ações *de gestão e resultados, articulação e fortalecimento, e inovação e empreendedorismo*, estimulando novas PPPs; e

- a busca por emendas parlamentares, um instrumento legal usado pelo congresso nacional para participar da elaboração do orçamento anual e garantir algum compromisso político da comunidade interna, que tem servido às instituições como fonte de apoio para garantir melhorias que permitam o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Autonomia didático-científica e disciplinar

1) No que se refere à questão da livre escolha na produção e na difusão do saber, do conhecimento e da liberdade ideológica, enquanto para as universidades a constituição prega “autonomia didático-científica”, para os IFs a Lei nº 11892/2008 apresenta “autonomia didático-pedagógica e disciplinar”. Foi retirada uma terminologia que trazia uma concepção mais ampla de cientificidade, forma e conteúdo do ensino e da pesquisa e apresenta-se uma nomenclatura que transmite uma concepção mais técnica e prática, metodológica, organizativa, disciplinar e normativa. Dessa forma, a legislação não oferece a possibilidade de essas instituições auto-organizarem seus objetivos didáticos e científicos, mas sim de organizar didaticamente, pedagogicamente e disciplinarmente os objetivos que foram postos pela lei.

2) A lei de criação dos IFs direciona as áreas e cursos em que devem atuar, inclusive com a restrição de percentuais de oferta de vagas de nível e modalidade de ensino, e sob o controle de órgãos externos. Outrossim, no momento da ifetização, exigiu-se dos IFs a adesão ao Termo de Acordo de Metas e Compromissos entre o Ministério da Educação e os institutos federais (TAM) (BRASIL, 2009). Esse documento condicionou o cumprimento dos referidos percentuais de oferta de vagas ao alcance de índices de *eficácia* e *eficiência* traduzidos em percentuais de vagas ofertadas e alunos concluintes, bem como outras variáveis que envolvem o oferecimento de ações, projetos e ou programas de acesso, permanência, inclusão, ensino, pesquisa e extensão.

.....

Diante de tais evidências, a despeito de o Estado pregar a liberdade, ele se mostra controlador e regulador. Por isso, em geral, a classe dominada/explorada/oprimida e a comunidade acadêmica das IFES defendem uma educação pública, gratuita, de qualidade e laica, financiada pelo Estado e livre de intervenções alheias, de modo que possam gerir com independência seus recursos, tendo como norte o interesse público e o bem comum. Busca evitar, com isso, o jogo de interesses entre os donos dos meios de produção, o Estado e a educação dos trabalhadores dominados/explorados/oprimidos.

Marx já havia percebido o quão prejudicial é essa dinâmica de interesses para esses trabalhadores e para a formação humana. Por isso, criticou rigorosamente o programa que foi elaborado para ser apresentado no congresso de 22 a 27 de maio de 1875 em Gotha, Alemanha, quando então se reuniram o Partido Operário Social e a União Geral dos Operários Alemães para formarem uma organização única, o Partido Socialista Operário da Alemanha. Marx formulou diversas críticas ao programa de Gotha, que foram fundamentais para a teoria do comunismo. No tocante à educação, o autor assegura que, no capitalismo, sob o poder do Estado a educação será sempre conduzida pelos interesses do capital, assim como controlada e direcionada pela classe dominante. Por esse motivo, tanto o ensino quanto as atividades dos trabalhadores da educação estarão sempre relativamente limitados enquanto estiverem “a cargo do Estado”.

Autonomia moldada pelo trabalho docente no Campus Salinas do IFNMG

Esta seção caracteriza a realidade vivenciada por um grupo de docentes a partir da análise de documentos que normatizam suas atividades e de entrevistas. Com isso, apresenta a realidade prescrita, percebida e manifestada, além de identificar elementos que qualificam a subjetividade desses trabalhadores.

Autonomia prescrita e trabalho docente

As dimensões da autonomia institucional dos IFs prescritas pelas legislações têm sido cada vez mais ressignificadas, flexibilizadas e cerceadas. O que tem sido apresentado na realidade dessas instituições são alternativas gradativamente mais limitadas e restritas, que têm como razão e horizonte a execução de medidas e ações que caibam nas possibilidades de vida, sobrevivência e expansão do mercado e do capital. Alternativas que privilegiam os interesses capitalistas em detrimento da vida humana. Assim sendo, esta seção apresenta uma análise das condições juridicamente previstas nos IFs, na realidade vivenciada por um grupo de 10 trabalhadores docentes no Campus Salinas do IFNMG.

O Campus Salinas, com o Campus Januária, protagonizou o processo de ifetização. Nos primeiros anos, as funções de gestão na Reitoria foram ocupadas por servidores dessas unidades. Por essa razão, em diversos momentos, alguns dos entrevistados relatam perceberem maior proximidade entre o Campus Salinas e a Reitoria, como evidenciam os trechos abaixo:

Eu percebo que o Campus tem certa autonomia. (...) o trabalho da direção é muito alinhado com o pessoal da Reitoria. Eu acho que a Reitoria dá essa liberdade, ela permite que o Campus exerça essa autonomia (P7).

Eu vejo a Reitoria muito próxima a Salinas. Não por uma questão política, mas por uma questão de as pessoas buscarem isso (P9).

Essa realidade pode não ser a mesma dos outros Campi criados após a ifetização.

Desde que o IFNMG foi criado, a Reitoria busca unificar os regulamentos. Tanto é assim que inexistem regulamentos por Campus atualmente. Também se tentou unificar os currículos dos cursos. Pode-se considerar que a iniciativa promoveu uma espécie de “BNCC interna”. O Projeto de Unificação de Cursos (Prounic) foi apresentado à Câmara de ensino, pesquisa e extensão (CEPE) pela Pró-reitoria de ensino do IFNMG em 2010. Nesse ano, ocorreu a primeira iniciativa de unificação voltada para os cursos de licenciatura. Em 2012, a câmara aprovou e encaminhou um parecer orientando a reestruturação e a construção coletiva da organização curricular, das concepções e do perfil de formação de todos os cursos técnicos e superiores da instituição. A justificativa para tal unificação era a “necessidade de tornar mais homogênea a formação oferecida em todos nos campi da instituição” tanto para facilitar a transferência dos alunos entre os campi (“mobilidade acadêmica”) quanto criar uma identidade coletiva no que se refere ao perfil de formação dos egressos. A proposta previu unificar 70% dos componentes curriculares e das ementas dos cursos ofertados pelos campi, ficando 30% para contemplar as especificidades locais.

Sob tal justificativa o Prounic defendia como “opção filosófica educacional”:

(...) formar profissionais críticos, empreendedores, com consciência ética e comprometidos com o desenvolvimento regional e nacional. (...) [devendo] assegurar o desenvolvimento de saberes básicos como a flexibilidade e a adaptação a novas situações, garantindo assim, a autonomia intelectual e a capacidade e mobilizar conhecimentos para resolver problemas inesperados.

Neste sentido, respeitando-se as especificidades de cada curso/área, deverá ser comum ao perfil do egresso no IFNMG:

- postura a ética e compromisso político com o desenvolvimento região;
- competência técnica e empreendedora;
- formação humanística;
- visão crítica;
- espírito investigativo;
- capacidade de aprendizagem autônoma e continuada;
- habilidade para desenvolver ações multiprofissionais. (PROUNIC/IFNMG, 2014).

O documento em análise reconhece como “perfil comum ao egresso” posturas e formas de sociabilidade que corroboram com as diretrizes defendidas pelos organismos internacionais. A demanda

desses organismos para os países periféricos é por formações rápidas e de baixo custo que valorizem “*competências e habilidades*” requeridas pelo mercado no atual estágio do capitalismo: *empreendedorismo; flexibilidade e versatilidade; competitividade; capacidade técnica, prática e executiva*; entre outras.

Há que se destacar que o Prounic surgiu em um momento em que muitos cursos estavam sendo criados no IFNMG; e a CEPE, que é formada em sua maioria por servidores em exercício, estava com uma alta demanda de atividades, em especial referentes à implantação de novos cursos. Assim a proposta de unificação de currículos surgiu como uma opção que “facilitaria” os procedimentos de análises dos projetos de implantação de cursos e, por conseguinte, o trabalho dos servidores responsáveis por tais análises. Houve muita resistência dos docentes em apoiar tal proposição. Especialmente, aqueles que, por algum motivo, não tinham participado da construção coletiva do currículo unificado e que não se identificavam com a “ideia de um currículo unificado” ou uma “identidade única para realidades diferentes”. Devido aos impasses, desde 2018 o atendimento ao Prounic deixou de ser condição para aprovação das propostas pedagógicas no IFNMG.

Voltando à questão da unificação dos regulamentos, com tal prática, a gestão do IFNMG tem buscado criar uma identidade institucional uniforme e padronizar processos para facilitar a administração, a coordenação e a supervisão exercida pela

Reitoria. Geralmente a criação de normas e regulamentos obedecem ao seguinte fluxograma:

1º - constitui-se uma comissão com representantes das áreas envolvidas no processo para criar uma minuta da normatização ou uma equipe de técnicos da Reitoria elaboram essa minuta;

2º - a criação da minuta pode, a critério da comissão responsável, contar com a participação da comunidade escolar, por meio de audiências, reuniões ou outros meios digitais de elaboração coletiva;

3º - a minuta é disponibilizada na plataforma *Participe*. Essa plataforma permite aos usuários autenticados (estudantes e servidores) emitirem opiniões ou encaminhamentos acerca dos temas em discussão;

4º - a comissão responsável pela minuta recebe as contribuições vindas por meio da *Participe* e revisa o texto da minuta;

5º - a minuta é encaminhada para aprovação nos órgãos colegiados competentes da instituição. A depender da pauta pode passar pelos: Colegiados Consultivos (Comitê de Administração, Comitê de Desenvolvimento Institucional, Comitê de Ensino, Comitê de Extensão, Comitê de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, Comitê Gestor de Tecnologia e Informação, Comitê de Segurança da Informação

e Comunicações, Comitê de Governança Digital e/ou Comitê de Gestão Estratégica) e/ou Órgãos Colegiados Superiores – CEPE, Colégio de Dirigentes (CODIR) e Colégio Superior (CONSUP);

6º - aprovada em todas as instâncias, a minuta segue para publicação por meio de portaria ou resolução assinada pelo reitor;

7º - encaminha-se a minuta aos *campi* e à diretoria de comunicação para divulgação.

Sobre esse mecanismo de participação institucionalizada um dos entrevistados considera que, mesmo que a participação não represente em ganhos, ainda assim é importante:

Eu acho que nós temos oportunidade de falar. Mas, nós precisamos chegar a um consenso. Nós temos que, às vezes, abrir mão de alguma coisa para acolher a ideia do outro e tentar chegar a um caminho único (P7).

Outro entrevistado relatou sobre outras formas de participação que possibilitam maior proximidade entre gestores e demais trabalhadores:

(...) não vemos nas Universidades, pelo menos eu não vi, um pró-reitor ‘no quintal da sua casa’ [refere-se ao Campus Salinas] (...) nós temos um pró-reitor sentado à mesa de várias discussões. Temos a reitora presente. Não temos estruturas departamentais... (P1).

Tal mecanismo produz uma dimensão simbólica e emocional, portanto subjetiva, da participação. O contato dos trabalhadores com representantes da gestão e o direito de fala em espaços de poder ou, até mesmo, em locais informais é algo apontado por boa parte dos entrevistados como uma situação democrática por si só. Esse modelo de participação não decide, mas legitima, valida uma escolha possível. Algo muito perto do participacionismo existente na política brasileira que pode ser caracterizado como um tipo de cogestão existente numa democracia regida pelos interesses econômicos das classes dominantes.⁴⁴

Por outro lado, alguns dos entrevistados criticam a falta de aplicabilidade dos regulamentos construídos, a exemplo do docente P3:

Existem regulamentos que são para “cumprir tabela”. Regulamentos que vêm da Reitoria para cumprir uma obrigação que ‘eles’ tinham que fazer, mas que não tem muita aplicabilidade, porque não tem como fazer. Aí nós ficamos doidos porque, além de atender ao regulamento, devemos atender às diretrizes, devemos nos preocupar com a legislação sobre a nossa carga horária... Aí ficamos com um, dois, três, quatro, cinco versões de PPC [projeto pedagógico de curso], porque toda hora aparece uma coisa nova (P3).

44. A esse respeito consultar Paço Cunha e Rezende (2018).

Há também aqueles que avaliam que as normas gerais não atendem às especificidades vivenciadas pelo Campus:

Nós não temos mais regulamentos por Campus. Tudo é feito por uma comissão que engloba pessoas de todos os campi, mas vem da Reitoria (...) [levam para a Reitoria as demandas do Campus] chega na hora da reunião, [a nossa proposta] não é aceita, porque se trata de uma especificidade daqui. Então, engessa de novo. Às vezes fazemos um trabalho, depois somos informados: “isso passou, isso não passou, isso passou”. Por que não passou? Não é que as pessoas sejam ruins, é porque aquilo não é a realidade delas. Elas não conhecem os motivos e a realidade que fizeram com que propuséssemos aquilo. Como é que ela vai aprovar algo que não conhece? (P10).

Os regulamentos mencionados pelos entrevistados são instituídos por meio da Reitoria e tratam de normas que disciplinam a organização da instituição e do trabalho desenvolvido na instituição, as competências e o funcionamento de todas as instâncias, os programas, os cargos e as funções no IFNMG. A fim de compreender essa realidade retratada pelos entrevistados, todos os regulamentos disponíveis no Portal do IFNMG foram lidos e analisados. Os quadros 1 e 2 expostos a seguir apresentam os documentos analisados. Para fins de organização, os regulamentos foram separados em duas categorias. A primeira delas é a “organi-

zação administrativa”, composta por documentos que tratam de normas gerais e específicas de gestão e funcionamento dos setores da instituição e dos órgãos que nela atuam. Nessa categoria também se encontram documentos que normatizam processos e procedimentos que têm como objetivo a regulação, a avaliação e /ou o controle das atividades desenvolvidas na instituição.

Quadro 1 – Regulamentos, Regimentos, Diretrizes e outros documentos do IFNMG / Organização Administrativa

Organização Administrativa	
Documento	Ano
Estatuto do IFNMG	2009 (alterado em 2010, 2013, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019)
Regimento Geral do IFNMG	2011 (alterado em 2014, 2015, 2016, 2018 e 2018)
Regimento interno dos campi	2011 (revisado em 2017 e 2018)
Regimento interno da Reitoria	2011 (revisado em 2017 e 2018)
Órgãos colegiados, conselhos e comissões	2011
Núcleo de Inovação Tecnológica (Regimento, Estatuto, Políticas de inovação; formulários e descrições no web site)	2011
Regulamento do Programa de Mobilidade Acadêmica	2013
Orientações Gerais para os Processos de Regulação e Reconhecimento de Cursos Superiores no IFNMG	2014

Organização Administrativa	
Documento	Ano
Regulamento das Atribuições dos Coordenadores de Curso de Graduação do IFNMG Regulamento das atribuições do Coordenador de Curso Técnico presencial do IFNMG	2014 (revisado em 2019) 2016
Regulamento dos Colegiados dos Cursos de Graduação do IFNMG Regulamento dos Colegiados de Cursos Técnicos presenciais	2014 (revisado em 2019) 2016
Diretrizes para o Processo Eleitoral dos Membros dos Colegiados de Curso de Graduação do IFNMG Diretrizes para o processo eleitoral dos membros do colegiado de curso técnico presencial do IFNMG	2014 2016
Programa de Apoio à Pesquisa do IFNMG – PROAPE	2015
Resolução CONSUP nº 047/2017 – Fluxo dos Calendários Acadêmicos e Escolares do IFNMG	2017
Regulamento da Assessoria Pedagógica do IFNMG	2017
Regulamento do sistema acadêmico do IFNMG	2017
Regulamento da revalidação de diplomas expedidos por instituições de ensino estrangeiras	2017
CEUA - Comissão de Ética no Uso de Animais	2017
Regulamento do Programa de Professor Colaborador Externo ao IFNMG	2019
Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG	2019

Fonte: Informações coletadas em dezembro de 2020 no Portal do IFNMG.

A outra categoria de documentos analisada foi “organização didática, pedagógica e/ou disciplinar”, composta por documentos que apresentam regras, normas, diretrizes, procedimentos e orientações que regem as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na instituição

**Quadro 2 – Regulamentos, Regimentos, Diretrizes
e outros documentos do IFNMG / Organização
Didática, Pedagógica e/ou Disciplinar**

Organização Didática, Pedagógica e/ou Disciplinar	
Documento	Ano
Diretrizes do processo de unificação de cursos – PROUNIC, para Cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais / projeto PROUNIC	2013 (revisado em 2017 e 2019)
Regulamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFNMG Regulamento dos Cursos de Graduação do IFNMG	2013 (revisados em 2017, 2018 e 2019)
Regulamento disciplinar discente dos cursos de educação profissional técnica de nível médio do IFNMG Regulamento Disciplinar discente dos cursos de graduação do IFNMG	2014
Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne)	2014 (revisado em 2019)
Regulamento do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Graduação do IFNMG	2014 (revisado em 2019)
Normativa para oferta de carga horária semipresencial em cursos de educação profissional técnica e tecnológica presenciais do IFNMG	2016
Regulamento geral dos cursos de pós-graduação lato sensu do IFNMG	2017
Instrução Normativa nº 01/2017 - Diretrizes e normas para oferta de componentes curriculares na modalidade a distância ou semipresenciais nos cursos de graduação presenciais do IFNMG	2017
Cartão do pesquisador / cartilha do pesquisador / Regulamento para utilizar o cartão	2017
Cartilha EU Pesquisador	2017
Regulamento para projetos de ensino	2019
Diretrizes institucionais para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFNMG	2019

Organização Didática, Pedagógica e/ou Disciplinar	
Documento	Ano
Regulamento da curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	2019
Regulamento de Implementação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (ANP) em Cursos Presenciais, Técnicos e de Graduação do IFNMG, em Função da Situação de Excepcionalidade da Pandemia da COVID – 19	2020

Fonte: Informações coletadas em dezembro de 2020 no Portal do IFNMG.

Tais documentos têm como finalidade normatizar os processos administrativos, bem como as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na forma de estatutos, regulamentos, normativas, diretrizes e orientações replica-se as legislações vigentes. No geral, descrevem um modelo de IES pautado nos moldes da gestão democrática centrada na noção de autonomia na perspectiva liberal, ou seja, na liberdade para tomar decisões dentro dos limites pré-estabelecidos, na liberdade para *captar recursos* e na capacidade de criar alternativas. É possível notar ainda que é proposto a “democratização” das relações entre pessoas (trabalho coletivo, eleições para os cargos, gestão colegiada, etc.). Os documentos que tratam do modelo organizacional da instituição preservam características da administração clássica, como por exemplo: a divisão do trabalho em setores/departamentos/diretoras (horizontal) e, ao mesmo

tempo, o trabalho orientado por relações hierárquicas e normas (verticalizadas).

No Regimento interno dos campi é possível notar o estabelecimento de uma relação claramente hierarquizada entre os campi, a Reitoria e suas pró-reitorias. É frequente a cobrança de ações como: “apresentação de relatórios”, “articulação”, “seguindo orientações e diretrizes da Reitoria”, “participação em comissões compostas pela reitoria”, entre outras. Tais cobranças se fazem necessárias porque o interlocutor da instituição com o MEC é a Reitoria, por isso tudo é planejado de modo que seja articulado, planejado, supervisionado, acompanhado, avaliado e/ou prestado contas à/pela Reitoria.

Em geral, por meio de tais documentos, almejam a padronização dos procedimentos e a unificação das ações institucionais, de modo a instituir um “modelo ideal”. A Reitoria, como responsável administrativa da instituição, busca implantar a gestão uniformizada nos pontos em que a legislação permite. A intenção é normatizar o processo de trabalho nos campi e facilitar a gestão multicampi, que é um grande desafio, considerando: (i) o número insuficiente de servidores na Reitoria; (ii) a alta demanda de atividades excessivamente burocráticas; (iii) a diminuição do financiamento e os cortes recorrentes nos recursos recebidos e; (iv) a distância geográfica entre os campi e a Reitoria. Ademais, seguem replicando as determinações legais e também as orientações despachadas pelos conselhos nacionais de educação, pela SETEC e pelo MEC.

Nesse ponto, é fundamental destacar que esse arcabouço jurídico faz parte da máquina do direito burguês que funciona para atender as intencionalidades da classe dominante. Por isso os regulamentos institucionais organizam processos administrativos altamente burocratizados. Fazem isso por meio uma linguagem que carrega traços empresariais e afirma, reiteradamente, a necessidade de a instituição: (i) manter relação com os setores produtivos; (ii) oferecer aos referidos setores “mão de obra qualificada”, pesquisa e extensão; e (iii) oferecer um processo educativo voltado para investigação e o *empreendedorismo*, com formação de trabalhadores capazes de atuar com a pesquisa *aplicada*, a *inovação* tecnológica, a transferência de tecnologia para a sociedade e o exercício “profissional” especializado.

Os regulamentos que tratam da questão disciplinar reproduzem leis que disciplinam as relações na sociedade capitalista. Da mesma forma que o trabalho é disciplinado pelo direito burguês, espera-se disciplinar o ensino e as relações estabelecidas na instituição por meio de regras, sanções e punições. O objetivo é ter trabalhadores “*eficientes*”, que cooperem entre si, que façam o “*uso racional*” e “*lucrativo*” do tempo. Para tanto a estratégia utilizada fundada no direito burguês é hierarquizar, pacificar e subordinar as relações.

Os mecanismos de participação na construção dos regulamentos também seguem a mesma lógica política da sociedade capitalista. Algumas propos-

tas são apresentadas à comunidade em discussões direcionadas e focalizadas e depois seguem para aprovação nas instâncias responsáveis, tal como demonstrou o fluxograma apresentado no início desta seção. Tal prática é recorrente no jogo democrático que caracteriza a política adotada nas sociedades capitalistas. Com essa comparação, fica evidente a similaridade entre a estrutura de organização e funcionamento do IFNMG e a estrutura da sociedade capitalista. Assim como as demais instituições estatais, o IFNMG está organicamente articulado à dinâmica estrutural da sociedade capitalista. Não se trata de uma escolha, são essas as condições que lhes foram postas desde o momento de sua criação.

Com base na compreensão do direito em Pachukanis: “do mesmo modo que a riqueza da sociedade capitalista assume a forma de uma enorme coleção de mercadorias, também a sociedade se apresenta como uma cadeia ininterrupta de relações jurídicas (PACHUKANIS, 2017, p. 97)”. Para o autor, por mais abstrata que pareça a teoria do direito, ela corresponde a uma materialidade da realidade, correspondente a uma determinação material da sociedade que só foi possível quando a sociedade capitalista se fez completamente constituída.⁴⁵

Ao lastrear a mercadoria no mundo da produção, Pachukanis a percebe tanto no mundo da circulação, quanto da produção, fazendo uma extração jurídica desse movimento. Pachukanis identifica

45. O direito só passa a existir como tal, quando a mercadoria se torna plena, quando a força de trabalho se torna mercadoria. Para o capital não bastou comprar tudo como mercadoria, mas fundamentalmente foi necessário transformar a força de trabalho (PACHUKANIS, 2017).

a forma jurídica como uma forma mercantil, uma relação entre sujeitos de direitos que são proprietários de dois atributos – liberdade e igualdade no momento da troca. O direito se constitui na forma mercantil. No capitalismo, os indivíduos devem se equivaler no momento da troca. O direito é o equitador geral de todos das relações de troca. O dinheiro é o equivalente de todas as mercadorias. O direito é o equivalente geral de todos os indivíduos, que permite que todos sejam trocadores de mercadorias. No âmbito das relações jurídicas vivenciadas pelos docentes do Campus Salinas, o Estado é quem baliza a vida jurídica e, consequentemente, a realidade concreta. Lembrando que, a forma política estatal e a forma jurídica derivam da forma mercantil, ou seja, existe um plexo entre direito e Estado, materialmente conectados pela produção capitalista.

Desse modo, todas as legislações que orientam as normas e os regulamentos no âmbito da instituição investigada são reflexos do estabelecido pelo direito na organização e na manutenção da sociedade capitalista. Têm como gênese ou uma relação já existente ou uma lei do Estado que expressa e incide sobre um previsível sintoma das relações correspondentes. Trata-se de normas ou relações jurídicas que revelam uma face das relações entre produtos do trabalho transformados em mercadoria: de um lado a formação de força de trabalho para o mercado e, do outro, a força de trabalho que prepara força de trabalho para o mercado.

Os regulamentos do IFNMG são a representação mais imediata da regulação estatal na realidade examinada e ditam normas de conduta para reger as relações sociais daquela realidade. Assim, concorda-se com Pachukanis (2017, p. 101): “a essência do direito se esgota nas normas de conduta e na ordem que emana de uma autoridade (...)” ou seja, de uma organização política. O poder político, com a ajuda das leis, pode regular, alterar, determinar e concretizar das mais diversas maneiras a forma e o conteúdo da relação jurídica, e é isso que revela a realidade estudada: regulamentos que servem as leis; leis que servem ao Estado; Estado que serve ao capital; capital que sob posse dos capitalistas busca controlar rigorosamente não apenas as relações de produção, mas também o produto e o próprio produtor.

Nessa mesma direção, segue a regulamentação posta para as atividades docentes. A próxima subseção dedica-se a demonstrar essa assertiva.

Normatização das atividades docentes

Esta subseção está pautada em uma análise mais aprofundada dos seguintes documentos: Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG, Regulamento das Atribuições dos Coordenadores de Curso de Graduação do IFNMG, Regulamento das atribuições do Coordenador de Curso Técnico presencial do IFNMG, Regulamento do Programa de Professor Colaborador Externo ao

IFNMG, Regulamento dos Colegiados dos Cursos de Graduação do IFNMG e Regulamento dos Colegiados de Cursos Técnicos presenciais.

O Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG prescreve as regras para as atividades exercidas pelos docentes com base nas legislações nacionais. A saber: Leis nº 8.112/1990, 11.892/2008, 12.772/2012, 8.745/1993, 9.394/1996 Portaria/MEC nº 17/2016 e demais orientações do MEC. O documento propõe a estruturação de atividades heterogêneas, complexas, que se desdobram em diferentes ações necessárias e adicionam ao processo de trabalho mais tempo e mais burocracia. Organiza o trabalho docente em atividades de ensino, pesquisa e *inovação* tecnológica, extensão e de gestão e representação institucional. Nesse ponto, é interessante destacar que tais atividades têm sido utilizadas no âmbito das políticas nacionais de avaliação de desempenho como parâmetros para que os trabalhadores obtenham promoções, concessão de bolsas e auxílios.

O regulamento estabelece que, semestralmente, o professor preencha o Plano Individual de *Trabalho* (PIT) e o Relatório de Atividades Desenvolvidas (RAD).⁴⁶ Esses formulários são informatizados e devem ser enviados à chefia imediata por meio do Sistema Eletrônico de Informações (SEI).⁴⁷ Tais formulários têm como referência uma tabela descritiva que quantifica as atividades docentes. Para auxiliar o docente na quantificação e contabiliza-

46. Documentos disponíveis no *site* da instituição.

47. Ferramenta do governo federal utilizada como instrumento de gestão de documentos e processos eletrônicos. O SEI integra o Processo Eletrônico Nacional, uma iniciativa conjunta de órgãos e entidades de diversas esferas da administração pública, com o intuito de construir uma infraestrutura pública de processos e documentos administrativos eletrônicos.

ção das atividades desenvolvidas, a instituição disponibilizou uma ferramenta chamada Calculadora de Encargos Docentes.⁴⁸

O PIT deve apresentar o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação das atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional do docente. Tal documento define parâmetros de avaliação dos indicadores acadêmicos institucionais com vistas a atingir a “excelência” nas avaliações de cursos e programas do IFNMG. Tal excelência é compreendida como a nota máxima considerando os padrões estabelecidos pelo INEP. Além disso, é apresentado como um instrumento que permite estabelecer referenciais que possibilitam “equalizar” a força de trabalho nos campi do IFNMG. Já o RAD é o documento por meio do qual o trabalhador docente presta contas sobre as informações apresentadas no PIT, junto ao RAD devem ser anexados documentos que comprovem a execução das atividades.

Os registros do PIT e do RAD, as atividades docentes são acompanhadas, avaliadas e validadas por uma Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação da Atividade Docente (CPAA-AD), constituída em cada Campus do IFNMG. O regulamento das atividades docentes prevê que tal comissão seja constituída pelos diretores de ensino, de Pesquisa ou cargo equivalente, de Extensão ou cargo equivalente e por três membros da representação local da comissão própria permanente de avaliação docente (CPPD).

48. Foi desenvolvida com base no Regulamento de Atividades Docentes do IFNMG com o objetivo de auxiliar os docentes no cálculo e no planejamento do PIT. Segundo informações disponíveis no site da instituição, essa ferramenta não é um sistema para formalização do PIT e nem é uma ferramenta para registro formal das atividades desempenhadas pelos docentes.

A estratégia de regulamentar as atividades docentes tem sido utilizada pelo Estado como uma forma de controle sob o tempo de trabalho do docente. Sabe-se que as atividades docentes na EPT são muitas, diversas, complexas e heterogêneas. O Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG atende à legislação nacional e exige que o docente tenha todo o seu tempo de trabalho devidamente ocupado por atividades. As atividades de ensino são de 12 tipos, que se desdobram em outras, na maioria das vezes impossíveis de serem quantificadas. As atividades de pesquisa são de 6 tipos que também se desdobram e também não são quantificáveis. A extensão reúne 7 tipos também desdobráveis e na maioria impossíveis de previsão quanto a duração na prática. As atividades de gestão e representação institucional são de 14 tipos e apresentam alto grau de complexidade e de responsabilidade. Desconsiderando a impossibilidade de mensuração do tempo real consumido nessas atividades, o regulamento prevê o número de vezes que cada tipo de atividade pode ser registrado no PIT e, também, o limite máximo de carga horária que pode ser considerado no cômputo do tempo de trabalho. Há que se destacar que todas as atividades desenvolvidas têm como finalidade a transmissão do conhecimento socialmente acumulado e não se desvinculam uma da outra. As atividades de pesquisa, ensino, extensão e gestão estão imbricadas, no entanto são apresentadas, compreendidas e contabiliza-

das separadamente. Isso contradiz o discurso da indissociabilidade prevista em lei e induz a pensar no processo de trabalho por partes. Aliás, contribui para uma formação do tipo fragmentada do estudante e, também, do trabalhador.

O Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG estipula que a maior parte da carga horária do trabalho docente seja dedicada às atividades de ensino, tal como determina as normas federais. Entretanto, a maioria das atividades é imensurável, embora o tempo de duração de uma aula seja determinado, não se pode prever o tempo consumido com o planejamento dessa aula e tampouco prever o tempo de duração de uma reunião com pais e outros trabalhadores ou o tempo de duração de uma orientação individual aos estudantes. Além disso não há previsão do que será feito em casos em que a carga horária semanal do professor ultrapasse o limite máximo de sua jornada semanal. Só há previsão quanto ao não cumprimento, com penalidade, responsabilização, punição.

Como já citado, o regulamento em questão permite caracterizar o trabalho docente no IFNMG como um conjunto de atividades de ensino, pesquisa e *inovação* tecnológica, extensão e gestão, e representação institucional. No Campus Salinas, a atuação dos docentes pode se dar em diferentes áreas que podem ser agrupadas em várias áreas e subáreas, níveis e cursos, conforme demonstra o Quadro 3:

**Quadro 3 – Áreas de atuação dos docentes do
Campus Salinas do IFNMG**

Área	Subárea	Níveis de ensino	Cursos	Número de docentes efetivos
Formação de professores Formação básica/ técnica	-Linguagens e códigos (Português, Inglês, Espanhol, Libras, Artes) -Matemática -Ciências Humanas (Geografia, história, Sociologia, filosofia, administração e áreas afins, educação física) -Ciências da Natureza (química, física, biologia)	<ul style="list-style-type: none">- Cursos FIC- Nível Médio / Técnico-Superior/ Graduação- Pós-graduação	<ul style="list-style-type: none">- Licenciatura em Ciências Biológicas;- Licenciatura em Matemática;- Licenciatura em Química;- Licenciatura em Física;- Licenciatura em Pedagogia;-Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT)	65 12- Linguagens e códigos 16 – Ciências Humanas 12- Matemática 25- Ciências da Natureza
Agrárias -Agroindústria	<ul style="list-style-type: none">-Agricultura- Bebidas- Laticínios-Alimentos (grãos, cereais, frutas, hortaliças, etc.)-Produção agroindustrial: higienização e sanitização, controle de qualidade, manutenção dos equipamentos, técnicas mercadológicas-Bioquímica		<ul style="list-style-type: none">- Curso técnico integrado em Agroindústria- Tecnologia em Produção de Cachaça-Bacharelado em Engenharia de Alimentos	17
Agrárias - Agropecuária / produção, saúde e bem-estar animal	<ul style="list-style-type: none">-Agricultura-Pecuária-Zootecnia-Silvicultura-Veterinária-Engenharias (ciências exatas e da terra)		<ul style="list-style-type: none">- Curso técnico integrado em Agropecuária;- Bacharelado em Medicina Veterinária;- Bacharelado em Engenharia Florestal;- Mestrado Profissional em Medicina Veterinária	24 13– veterinária e zootecnia 11- Agronomia e Florestal
Informática	<ul style="list-style-type: none">- Computação- Sistemas digitais e redes- Tecnologia- Manutenção e Suporte		<ul style="list-style-type: none">- Curso técnico integrado em Informática;- Bacharelado em Sistemas de Informação	07
Número total de docentes			113	

No total, atuam no IFNMG 645 docentes em cargos efetivos. Desses, 133 estão lotados no Campus Salinas, sendo que 103 desses docentes foram contratados em regime de 40 horas com dedicação exclusiva e o restante em regime de 20 horas. Em dezembro de 2021, a instituição contava com 80 docentes atuando em cargos de professor substituto, 10 deles atuavam no Campus Salinas. Nesse Campus os docentes atuam em 15 diferentes cursos que foram propostos sob a justificativa de atender a vocação produtiva e a demanda por força de trabalho na região e que vão desde a educação básica à superior em nível de pós-graduação. Desse modo, os docentes transitam por diferentes níveis e modalidades de ensino, por diversas áreas de conhecimentos que abrangem a formação de professores, as ciências agrárias e a informática.

De acordo com os dados apresentados, os cursos oferecidos no Campus Salinas seguem o princípio da verticalização da estrutura acadêmica e, por isso, o docente desse Campus se depara com as realidades da educação básica, superior e tecnológica, além do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. Sendo assim, é possível que esse docente realize atividades de ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis de ensino e com públicos diferentes, de forma concomitante, o que exige um alto grau de polivalência e flexibilidade em sua atuação.

Nos *Regulamento das Atribuições dos Coordenadores de Curso de Graduação do IFNMG* e *Regulamento*

das atribuições do Coordenador de Curso Técnico presencial do IFNMG são descritas as atividades dos docentes que ocupam a função de coordenador de curso. Nessa função, esse trabalhador é o responsável pela gestão de um curso que envolve desde atividades de natureza burocrática-administrativa e de planejamento, até o acompanhamento da prática das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Cabe-lhe o acompanhamento não apenas dos docentes, mas também dos discentes. A função do coordenador remete a mais uma figura da estrutura hierárquica de cargos. Tal função localiza-se em uma divisão técnica do trabalho que parcializa, fragmenta e especializa para o cumprimento de determinadas funções relacionadas ao gerenciamento do curso. Aqui, a tarefa de “supervisionar”, que nas escolas em geral é realizada por meio do trabalho do diretor, supervisor e/ou inspetor escolar, se desenvolve e passa a ser ocupada também pelo coordenador de curso.

De maneira semelhante, os regulamentos dos colegiados dos cursos de graduação e dos cursos técnicos do IFNMG estabelecem as diretrizes a serem seguidas pelos trabalhadores que atuam nesses colegiados, bem como as normas, a constituição, as competências e o funcionamento desses órgãos. É importante lembrar que os colegiados de cursos são reconhecidos como órgãos consultivos, normativos executivos e de planejamento acadêmico. Foram criados para “auxiliar” na gestão do curso, dividindo responsabilidades. São frutos da

discussão sobre “escola democrática”, trazendo a perspectiva de que representantes de categorias podem definir coletivamente os rumos do curso de forma democrática. Entre as atribuições do colegiado, destacam-se: deliberação sobre carga horária, programas, planos de ensino, componentes curriculares, requerimento de aproveitamento de estudos, transferência, mobilidade estudantil, matrículas, pedidos de dilação de prazos, recursos, vagas, metodologia, avaliação, distribuição de disciplinas, regulamentos.

Chamou a atenção no documento que normatiza o trabalho de professores voluntários sem nenhum vínculo empregatício, o Regulamento do Programa de Professor Colaborador Externo ao IFNMG, a possibilidade de atuação de servidores técnicos administrativos como professores colaboradores. Tal concessão de um lado representa uma possibilidade de resolver problemas de falta de força de trabalho sem concurso público, precarização do trabalho e do ensino e, por outro lado, pode implicar em “mais trabalho” também para os técnicos administrativos.

Na avaliação do SINASEFE-DN a contratação de professores voluntários precariza ainda mais a educação pública e coloca trabalhadores em condição de extrema instabilidade ao não os remunerar.⁴⁹ O governo tem buscado outras formas de explorar ainda mais a força de trabalho na esfera federal. Em 2019 foi criado o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, conhecido como Pá-

49. Conferir informações divulgadas em Melo (2018).

tria Voluntária. Dentre os objetivos apresentados pelo programa estão: a promoção do voluntariado pelo governo, organizações da sociedade civil e setor privado de forma articulada e o incentivo à participação e engajamento social. Esse programa é normatizado pelo Decreto nº 9.906/2019 e alterou as possibilidades de afastamentos e licenças para capacitação, participação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, realização de estudos no exterior e participação em programas de treinamentos de servidores públicos da União. Conforme a avaliação jurídica do SINASEFE-DN o decreto aumenta o controle da Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal sobre as IFES ao submeter o processo de escolha dos servidores que irão participar de programas de pós-graduação *stricto sensu* aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal (Sipeç), e não mais às próprias IFES.⁵⁰ Dessa forma, as medidas implantadas por meio deste decreto tendem a dificultar a capacitação e desenvolvimento dos servidores públicos.

Em fevereiro de 2022 foi acoplada ao programa supracitado uma nova modalidade de licença capacitação, a Licença para Capacitação para curso conjugado com atividade voluntária no País.⁵¹ Nesse tipo de licença, o trabalhador público federal pode se cadastrar para afastar-se do seu cargo por até 3 meses e realizar ações presenciais ou a distância em diversos tipos de instituições (espe-

50. Conferir a nota técnica da assessoria jurídica do SINASEFE-DN (Nota Técnica WAA/SM nº 11/2019) sobre o Decreto nº 9.991, de 28/08/2019 - Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas. Licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.

51. Regulamentada pela Portaria Conjunta SEPNI-CASACIVIL e SGP-ME nº 6/2022.

cialmente as que prestam serviços de assistência social). Além disso, pode também utilizá-la para elaboração de monografia, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado, de livre-docência ou estágio pós-doutoral; ou curso conjugado com atividades práticas em posto de trabalho. Assim, além de aproveitar a força de trabalho para realização de trabalho sem custos adicionais, apresenta uma alternativa, com um menor tempo e em condições menos favoráveis que o afastamento para participação em cursos de pós-graduação⁵² para os trabalhadores que desejam investir em cursos desse nível. O afastamento para cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) pode ter duração de até 24 meses, podendo, no caso de doutorado, ser prorrogado por até mais 24 meses.

52. Conferir o Capítulo V, Seção IV da Lei nº 8112/1990.

Nos últimos anos, no bojo da flexibilização da legislação para viabilizar e institucionalizar a educação a distância, o ensino híbrido e o ensino remoto emergencial foram realizadas revisões nos regulamentos existentes e, também, a elaboração de novos documentos que tratam de regras que visam regulamentar a educação a distância e o teletrabalho na instituição.

O capitalismo tem se valido de estratégias que impõem alterações à natureza das atividades docentes. Prova disso é a relação intrínseca das finalidades postas para os IFs com o mercado e o setor produtivo, bem como o caráter racional e burocrático da organização do trabalho docente no IFNMG.

As atividades docentes são descritas nos regulamentos de maneira técnica e operacional, aproximando-se muito do modelo empresarial. Aliás, apresentam conteúdos e formas voltadas para o atendimento das demandas capitalistas. Soma-se a isso uma crescente busca por ampliar o leque de atribuições e atividades docentes e, paralelamente, são implantados diversos mecanismos de controle, avaliação e responsabilização.

Depois de apresentar a natureza, a forma e o conteúdo das atividades docentes no Campus Salinas do IFNMG, chegou o momento de apresentar a percepção dos docentes sobre a autonomia na execução de suas atividades laborais.

Autonomia percebida pelos docentes

As entrevistas realizadas tiveram como objetivo conhecer a percepção sobre a autonomia nas suas atividades laborais. Primeiro, os entrevistados foram incitados a falar sobre o que compreendiam por autonomia, considerando tanto a acepção mais geral do termo quanto a relação deste com o trabalho e as ações consideradas coletivas ou “institucionais”. Em seguida, foram motivados a falar sobre o conteúdo das atividades desenvolvidas. Também foram estimulados a apresentar suas percepções sobre o exercício de suas atividades e a autonomia no trabalho, bem como a presença e/ou ausência de interferências internas ou externas.

Os tópicos que seguem apresentam o que as entrevistas revelaram sobre a autonomia e o trabalho docente.

I. O que compreendem por autonomia?

Quando indagados sobre o que compreendiam por autonomia, a maioria dos entrevistados relacionou à questão da liberdade, à capacidade individual, à vontade, ao querer e ao saber. Os entrevistados também consideraram que a questão da autonomia está relacionada a: poder escolher; tomar decisões; ter leis próprias; seguir o próprio caminho; não sofrer interferências externas e; a capacidade adquirida a partir da vivência, experiência, dos conhecimentos adquiridos. Tais concepções têm forte vínculo com a concepção kantiana⁵³ do termo autonomia. São concepções percebidas como manifestações individuais, compreendidas como vontade do indivíduo e, na maioria das vezes, pela “impressão” de que essa manifestação é alheia à alteridade. Por isso, foram recorrentes as vezes em que os entrevistados se referiam a: “minha sala de aula”, “minha vivência”, “minha experiência”, “minha pesquisa”, “minha aula”, “meu projeto”, “minha prática”, entre outras. A autonomia compreendida como uma manifestação individual, em sua forma genuína, valoriza o particular, a posse, a concepção do indivíduo livre, independente e autossuficiente. Relaciona-se à condição de o indivíduo determinar-se por si mesmo, segundo suas

53. Baseada nas concepções apresentadas pelas obras do filósofo Immanuel Kant.

próprias leis. O indivíduo autônomo seria um ser livre, independente e capaz de ter, ser, pensar e fazer, segundo sua vontade.

Conclamada na chegada do modernismo pelos iluministas, a autonomia individual é almejada e cultuada na sociedade capitalista. De acordo com o discurso capitalista, essa autonomia permite que os trabalhadores desempenhem suas tarefas de maneira independente, de modo que a *eficácia* e a *produtividade* sejam alcançadas. É exigida a *livre iniciativa*, a criatividade e a *inovação* traves-tidas de uma pseudoliberdade que não extrapola os limites impostos pelo capital. O pressuposto central dessas exigências é a capacidade dos indivíduos, regidos pela vontade de criar alternativas de desenvolvimento e crescimento econômico. Nesse cenário, a autonomia do tipo individual é personificada, claramente, na figura do trabalhador *flexível*, *multifuncional* e *eficiente*, que deve ter iniciativa e maleabilidade para adaptar-se às mudanças. Por isso, precisa incessantemente de aperfeiçoamentos, capacitações e qualificações profissionais. Esses são ideais herdados dos modelos de produção industrial pós-Segunda Guerra Mundial e impostos pela máxima capitalista de produzir mais ao menor custo.

A autonomia com caráter predominantemente individual tem sido moldada por grupos hegemônicos da sociedade capitalista. Ainda que, em muitos momentos, se apresente como coletiva, em prol do “bem comum” ou da democracia, é orientada por

interesses de grupos que defendem o capital, o capitalismo e a manutenção da hegemonia burguesa. Sob os lemas da liberdade, da igualdade e da justiça, estimula-se o isolamento do ser humano face ao mito dos interesses individuais, da propriedade privada, da concorrência e da meritocracia.

No entanto, considerando a condição genérica humana, a autonomia somente pode ser realizada na relação com os outros, sendo assim construída na relação do indivíduo com a natureza, e pode elevar-se a níveis e graus variados, conforme as condições materiais e o contexto histórico em que se insere. Mesmo que seja manifestada por um indivíduo, a autonomia nunca é movida somente pela fantasia da vontade particular, livre e independente, uma vez que há uma série de condicionantes que relativizam manifestações dessa natureza.

Remetendo à relatividade e à dimensão coletiva aqui defendidas, os entrevistados foram estimulados a refletirem sobre a condição genérica humana. Nesse momento, a maioria dos entrevistados fez questão de ressaltar que percebe a existência da dimensão coletiva das ações, mas considera que o individual é o que sobressai e marca as ações humanas. Os entrevistados, influenciados pelas concepções modernas de autonomia e liberdade, ignoram, no primeiro momento, a conexão que existe entre eles e os outros, entre eles e a sociedade. Isso acontece porque o capitalismo faz parecer que o indivíduo não depende de ninguém, que pode ser livre, independente, pode ser dono de sua vontade.

O dinheiro camufla a dependência que os indivíduos têm uns dos outros. As relações sociais ficam escamoteadas e só são evidenciadas quando o ser humano tenta colocar suas vontades na prática.

Importa ainda esclarecer que o fato de o momento fundante da exteriorização ter em uma ação do indivíduo o seu momento decisivo, não significa que este fenômeno não exerça uma ação efetiva sobre o coletivo. Até mesmo quando o indivíduo contribui para a determinação de singularidades, contribui também para o desenvolvimento do todo. Pois, tal como afirmado por Lukács (2013b), as ações dos indivíduos, apenas existem enquanto síntese de elementos genéricos e particulares. É preciso haver mediações genéricas para que o indivíduo possa se desenvolver. Afinal, o Ser Social é necessariamente composto por indivíduos que se desenvolvem em individualidades.

II. Autonomia institucional: como percebem as manifestações de autonomia no Campus Salinas?

A maioria dos entrevistados considera que o Campus Salinas possui autonomia para gerir os cursos e os recursos financeiros recebidos, mas reconhece que é uma autonomia limitada pela lei e, em muitos momentos, pela Reitoria, que passou a concentrar muitas decisões importantes após o processo de ifetização, tais como a gestão de vagas e concursos para contratação de pessoal; a aprovação de implantação de cursos e de oferta de vagas;

a criação de regulamentos; o acesso a diálogo e negociação direta com a SETEC e o MEC; entre outros. Os extratos das falas apresentadas abaixo retratam bem como e em que medida os limites postos à autonomia do Campus são sentidos e percebidos:

Eu sei que devido a algumas mudanças legais, algumas coisas foram impossibilitadas. Antes [da ifetização] nós tínhamos mais autonomia, muitas decisões e ações passaram a ser concentradas na Reitoria (...) nós dependemos da Reitoria no que se refere a vagas e tudo! Então, temos uma demanda, mas não somos autônomos, porque quase sempre dependemos do consentimento da Reitoria (P2).

Tem autonomia enquanto Campus, mas essa autonomia passa pelo o que vem da Reitoria e, por vezes, a Reitoria faz coisas que não são interessantes para o Campus (...) e outras vezes essa autonomia sofre interferências dos órgãos superiores (P3).

Alguns entrevistados observam que, para além da relação Reitoria-Campus, a autonomia também é limitada:

Vamos pensar no nosso Ministério [MEC]. Eu vejo que o Instituto, do ponto de vista de decisões estratégicas, ele não tem a representatividade que merece. (...) a nossa autonomia hoje é apenas enquanto o Conif. (...) é o Conif que gerencia (...) (P1)

Não tem autonomia de fazer tudo que poderia fazer. Por exemplo, criar cursos de uma área que não está na legislação. Então a autonomia tem um limite. Tem aquilo que pode fazer, tem aquilo que não pode fazer. As legislações já chegam, de certa forma, limitando essa autonomia (P7).

Nós ficamos limitados a algumas normas, algumas coisas que chegam e percebemos que não se adequam à nossa realidade, mas temos que acatar (P8).

Em consonância com a concepção de autonomia difundida e pregada pela sociedade capitalista, boa parte dos entrevistados acredita que a autonomia institucional está ligada à vontade individual daqueles que respondem a partir dos cargos de gestão ou dos órgãos colegiados da instituição.

Quando o gestor e o professor não querem trabalhar, colocam a culpa na Reitoria. Falam: “a Reitoria mandou fazer isso”. Como se fosse um local intocável (P4).

A compreensão dos entrevistados sobre a autonomia da instituição é, essencialmente, aquela prevista para acontecer dentro dos limites da política típica do sistema capitalista: existe uma vontade individual abstrata que é capaz de atuar para o bem comum. Ao mesmo tempo, concordam que é necessário que limites sejam estabelecidos nessa atuação. Os entrevistados percebem a existência de tais limites e identificam as legislações, regras e normas como a principal expressão da definição

desses limites, tanto que dois deles caracterizaram a autonomia institucional como “boba” por se restringir ao cumprimento da legislação ou à dimensão didático-pedagógica:

Como gestor eu aprendi que a nossa autonomia é meio boba (...) nós temos a autonomia de cumprir a lei. A maior parte do tempo é isso: autonomia para cumprir as leis, as diretrizes, o que o governo estabelece, o orçamento estabelecido, as regras (...) então, é uma autonomia para cumprir regras, para cumprir determinações (P5).

Quando eu falo que a nossa autonomia é muito boba é porque ela acontece mais na dimensão didático-pedagógica. Nas questões orçamentárias, estruturais e de contratações ela não existe. Por exemplo, eu entendo hoje que o campus precisava de mais professores de espanhol, mas a gestão local não pode contratar, então eu não posso dizer que tem autonomia nesse sentido (P1).

Nesse ponto, convém assinalar que, pelo fato de os IFs serem um reordenamento de antigas instituições de EPT, a ifetização resultou em perda de autonomia e aumento do controle, em relação às antigas condições de ET, EAF e CEFET. À margem dos anseios por liberdade de agir, autogestão e autogoverno, a ifetização trouxe perdas de controle significativas à algumas instituições. Isso porque boa parte das instituições participantes do processo instituiu-se juridicamente como autarquia e

detinha, em alguma medida, autonomia de gestão administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, mas com a transformação em IF ficou subordinada a uma reitoria que, por sua vez, está subordinada à uma rede, a REFT. Considerando tal processo, o entrevistado P10 avaliou que, após a ifetização, a gestão do Campus Salinas tornou-se mais “engessada”. O entrevistado explica que não é possível tomar decisões considerando apenas a vivência local e que, agora, o Campus deve obedecer às regras que nem sempre condizem com a realidade experimentada:

Eu acho que hoje a gestão é muito emperrada, engessava. Nós temos um regulamento que vale para todos os campi, que tenta englobar todas as realidades. Mas, eu acho que não consegue isso (...). Eu compreendo que em uma instituição tão grande é muito complicado ‘colocar todo mundo dentro’. Se fosse possível o Campus considerar mais a sua realidade em suas decisões e ações, talvez eu pudesse falar que tinha mais autonomia (P10).

Esse entrevistado acompanhou todo o processo de ifetização. Quando questionado sobre a autonomia da antiga EAF/Salinas, como e porque avalia o atual modelo como engessado, explicou que percebe no cotidiano a existência de figuras, meios e instrumentos de controle mais próximos da sua atuação:

Era diferente. Era muito diferente. Naquela época, o que nos engessava estava longe de nós. Era o Governo Federal e estava lá longe! Ele que nos engessava. Hoje tem a Reitoria, inúmeros gestores, a relação com os outros campi e toda uma rede (...) eu acho que antes era menos engessado (...). O processo de transformação em Instituto, ele nos deu essa possibilidade de crescimento e de mudança. Mas só no começo (...) eu achava que como Instituto seria muito mais autônomo, que não haveria esse engessamento... (P10).

À vista disso, a existência e a ação da Reitoria representam um mecanismo de controle e fiscalização mais próximos do que aquele ocupado outrora pelo MEC. Soma-se a isso, o fato de que concentra a maior parte das decisões que direcionam toda a dinâmica do Campus.

A figura apresentada a seguir é uma síntese das principais palavras utilizadas pelos entrevistados para descreverem como percebem a autonomia institucional no Campus Salinas.



Figura 1 – Nuvem de palavras-chave: a autonomia institucional no Campus Salinas

Ante ao exposto, os entrevistados consideram que a autonomia institucional é a capacidade de gerir a instituição, de tomar decisões, de gerenciar situações de organização e funcionamento e de gerir recursos financeiros recebidos. Os entrevistados percebem que essa autonomia tem limites bem estabelecidos pela legislação. Observam ainda que todas as ações empreendidas dentro da instituição obedecem a regras que, em grande medida, tornam as atividades burocráticas e engessadas. Nesse ponto, é importante lembrar o lugar de onde os entrevistados falam. Falam de um campus que é vinculado ao IFNMG, que por sua vez pertence à REFT e possui uma reitoria como órgão executivo que administra, coordena e supervisiona todas as atividades da autarquia. A REFT faz parte da rede federal de ensino e está vinculada à SETEC, que integram um setor do Estado. Sendo assim, integra uma estrutura verticalizada e com um grau de hierarquização bem definido.

III. Trabalho docente: como percebem as atividades docentes, as possibilidades e os limites para manifestações autônomas no processo de trabalho?

Apesar de a autonomia ser relativa, há sempre um grau de liberdade nas escolhas feitas, bem como há um contexto histórico e condições materiais objetivas que desenham e colocam as alternativas possíveis. Por isso as alternativas escolhidas são limitadas e carregadas de propósitos, mas,

mesmo assim, existem. Além disso as escolhas feitas e a realidade subjetiva trazida pelos entrevistados são frutos da realidade objetiva em que estão inseridos. Considerando isso os próximos parágrafos apresentam informações relevantes trazidas pelos entrevistados. Trata-se de informações que possibilitam conhecer e compreender a realidade, bem como algumas repercussões sobre o trabalho e a vida dos entrevistados.

a) Desempenham inúmeras atividades que requerem muitas horas de dedicação e frequentemente excedem a carga horária apresentada nos planos de trabalho.

Segundo os entrevistados, houve ampliação das atividades desempenhadas. A maioria deles indica dois momentos, como os principais, em que esse aumento foi percebido: primeiro, após o processo de ifetização, entre os anos de 2011 e 2014, quando a instituição integrou o processo de expansão da educação superior em curso no Brasil durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT); segundo, após 2017, quando houve um movimento de incentivo por parte do governo para ampliação da oferta dos cursos a distância que inclusive tem sido intensificado pelo ensino remoto emergencial. Um dos entrevistados relata que percebeu um aumento na sua demanda de trabalho ainda em 2005. Na ocasião, a instituição, que ainda era uma EAF, iniciou a oferta do CST em produção de ca-

chaça. Em decorrência do Decreto nº 5.154/2004, as ETFs e EAFs receberam autorização excepcional para ofertar CSTs.

Em meados de 2005 o Campus iniciou a oferta de cursos superiores e eu comecei a atuar nesse nível de ensino. E depois, com a transformação em Instituto, vieram os outros cursos superiores. Nós passamos a atuar nos dois níveis, médio e superior (...). Assim, além das atividades de aula, de docência, nós passamos a atuar em projetos como PIBID [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência] e também em diversas comissões, colegiados, núcleo docente estruturante, projetos de pesquisas que desenvolvemos junto com alguns alunos e em outras diversas atividades que a Instituição nos convocava. Eu acho que depois que virou Instituto, nós temos bem mais atribuições do que tínhamos antes. Porque, quando eram só cursos técnicos, nós trabalhávamos basicamente em aulas. Nós tínhamos muitas aulas! Porém, eram menos atividades fora da sala de aula. Agora, como Instituto, vieram muitas atribuições para nós docentes. Nos colocam em muitas comissões, porque a instituição tem que desenvolver muitas coisas (P7).

As atribuições dos trabalhadores docentes dos IFs são diversas, numerosas, heterogêneas e complexas. Isso ficou evidente em diversos momentos das entrevistas, especialmente quando os professores descreviam as atividades que realizavam.

Nesse momento foi comum utilizarem expressões como: “Misericórdia, eu tenho tanta atividade!”; “Muita coisa!”; “Muito trabalho!”; “Tantas coisas...”; “Faço tudo isso”, “Faço tanta coisa!”; “É pra falar tudo? Nossa! Vamos lá, então...”. Ao descreverem o leque de atividades que realizam, os entrevistados demonstraram que impactam em suas vidas, tanto pelo volume e complexidade, quanto por demandarem muito esforço e dedicação. Além disso, os entrevistados relataram que a carga horária real de trabalho quase sempre excede a jornada de trabalho para o qual foram contratados, como é o caso dos relatos abaixo:

Hoje em dia eu vejo que eu estou muito restrito, eu não tenho tanta liberdade, eu não posso me movimentar de uma maneira mais fácil ou uma maneira que eu vou decidir, em termos de o quanto eu vou dedicar do meu tempo para sala de aula, o quanto que eu vou dedicar o meu tempo para pesquisa, isso eu posso considerar um TCC que eu estou orientando, uma iniciação científica, um projeto de extensão, grupos de estudo etc. Hoje, tenho autonomia para fazer isso tudo, mas tenho que usar todo o meu esforço e ir além do que deveria fazer. Se todos nós fôssemos preencher todas as horas que a gente faz de fato, naquele papel lá [refere-se ao PIT], não daria apenas quarenta horas. É como se essas quarenta horas a Instituição nos direcionasse assim: “preenche essas quarenta horas com isso”. Então, no papel fica como se eu fosse apenas um professor de sala de aula, mas

não, eu sou mais que isso. Eu não sou apenas um professor de sala de aula (P6).

Caso eu registrasse a minha carga horária real de trabalho no meu PIT, essa carga horária [refere-se à carga horária de quarenta horas semanais] seria dobrada. Porque a nossa carga horária real de trabalho é setenta horas, oitenta horas, mas não podemos registrar isso (P3).

No papel eu sou quarenta horas [sic]. Eu estava rindo porque, como agora o planejamento pode ser duplicado, se eu pegasse minhas aulas e eu duplicasse, passaria de quarenta horas. Então, é como se eu não fizesse mais nada! Como se eu não fizesse assistência a aluno, orientasse estágio, orientasse TCC... Não me pergunte como eu faço isso tudo, porque eu também não sei. Mas eu faço isso tudo. Comprovadamente eu faço isso tudo. E ainda publico. Publiquei em revista internacional (...). Então eu faço todas essas coisas. Como? Aí, é Deus quem me ajuda (P10).

Como se pode perceber há uma enorme distância entre o tempo registrado pelos entrevistados como atividades e horas de dedicação ao trabalho no PIT e o que realmente fazem. E essa ampliação de jornada não incide sobre a remuneração dos professores, ao contrário, eles vêm sendo submetidos a perdas salariais importantes, sobretudo nos últimos anos.

b) A demanda das atividades de ensino é maior e sobra pouco ou nenhum tempo para dedicarem-se às atividades de pesquisa e de extensão.

Todos os entrevistados concordam que as atividades de ensino são as mais numerosas e que essas aumentaram significativamente nos últimos anos. As causas desse aumento podem ser: (i) as medidas de ajuste fiscal, os cortes em investimentos na educação e as pretensões de reforma administrativa que têm dificultado a contratação em cargos efetivos; e (ii) os efeitos da Portaria/MEC nº 17/2016 que aumentou a carga horária mínima e máxima de trabalho em sala de aula de 10 para 20 horas para professores contratados em regime de 40 horas semanais, com ou sem dedicação exclusiva, e de 8 para 12 horas para professores em regime de 20 horas semanais. Além disso, aumentou o número de estudantes por docente. Soma-se a isso as novas imposições trazidas pela Portaria/MEC nº 983/2020 que, tal como já foi discutido, aumenta, ainda mais a carga horária de trabalho docente em sala de aula, dentre outras medidas que pioram significativamente as condições de trabalho docente nos IFs e a qualidade da educação ofertada.

O aumento da carga horária das atividades exercidas em sala de aula implica em um gasto maior de tempo de trabalho com preparação de aula, correção de provas e organização do material didático, bem como na redução das atividades de pesquisa e extensão. A fala abaixo é uma evidência de como isso acontece:

Eu tive ideias e oportunidades de escrever projetos e submeter projetos de pesquisas, mas a minha carga horária como servidor na minha Instituição, ela não me permite concentrar técnico, pesquisa e extensão, por exemplo. Se eu faço, é na garra, é através de ‘um esforço a mais’. Eu não estou falando que é sofrimento não, mas assim, eu não tenho aquela liberdade de falar: “eu vou pegar uma parte dessas quarenta horas e dedicar à pesquisa”. E outra coisa, as previsões são que esses mínimos dentro de sala de aula vão aumentar (P6).

Dessa forma, o aumento da carga horária em sala de aula além da intensificação do trabalho, impõe prejuízos ao conjunto de atividades docentes, à formação dos alunos e, conseqüentemente, a toda a comunidade escolar ou acadêmica.

c) Não possuem todas as condições de trabalho necessárias.

Outra informação importante trazida pelas entrevistas é que a falta de condições de trabalho é uma das causas da intensificação do trabalho. Os entrevistados relataram que, apesar de o Campus possuir uma das melhores estruturas físicas do IFNMG, existem problemas referentes à:

- 1) infraestrutura não adequada para determinadas atividades e recursos técnicos e tecnológicos necessários indisponíveis. Alguns entrevistados

relataram que devido à baixa capacidade dos laboratórios é necessário dividir as turmas para ministrarem aulas práticas, o que os obrigam a dobrar a carga horária dessas aulas. Outros disseram que existem laboratórios que estão aparelhados com equipamentos ultrapassados, o que não permite desenvolver pesquisas mais avançadas. Alguns ainda queixaram da inexistência de espaços equipados com impressora, telefone, computador e outros materiais disponíveis para os docentes.

2) recursos financeiros insuficientes. Os entrevistados reclamam da escassez de recursos financeiros para custear atividades práticas e de pesquisa, para atualizar equipamentos e reformar e/ou ampliar laboratórios, entre outros. Alguns relataram que os recursos estão cada vez menores e limitados. Simultaneamente, disseram que são recorrentes as vezes que custeiam com recursos próprios algumas das atividades laborais. Segundo esses entrevistados, isso acontece porque suas solicitações são frequentemente negadas ou por não procurarem na instituição esse tipo de apoio, já que ouvem sempre dos gestores que a instituição não tem recursos.

3) escassez de força de trabalho e de apoio técnico. Foram frequentes as vezes em que os entrevistados reclamaram do número insuficiente de técnicos administrativos. Em razão dessa escassez, afirmaram desempenhar diversas tarefas adminis-

trativas, burocráticas e técnicas que lhes tomavam muito tempo.

Os relatos a seguir ilustram os efeitos da falta de condições adequadas para o trabalho docente na realidade investigada:

Um problema que vejo para o trabalho docente aqui é que a preparação de aula é muito mais trabalhosa do que em outras realidades. Em muitos casos, não há os técnicos de laboratório necessários. Por exemplo, um docente do departamento de solos, em uma Universidade, ele tem 'n' laboratoristas. Nós não temos essa estrutura de laboratório. Então, é o professor mesmo que prepara a sua aula, tanto a sua aula teórica como boa parte da sua aula prática (P1).

(...) Então, 90% do tempo estou preparando aula teórica e aula prática; limpando laboratório; e depois da aula, lavando e esterilizando os equipamentos e vasilhames. Tenho que preparar tudo, porque não tem um técnico em cada laboratório. Teria que ter, mas isso é um sonho. (...) Os outros 10% eu fico dividida entre projeto de pesquisa e iniciação científica e de mestrado, projeto de extensão (P3).

Um dos entrevistados considera que esse cenário representa falta de suporte e de apoio ao trabalho docente. Relatou ainda que o excesso de atividades burocráticas acomete não apenas os trabalhadores que atuam como docentes, mas também os que

atuam como técnicos administrativos em educação. Paralelamente, afirma que por esse motivo os técnicos ficam impossibilitados de oferecerem um apoio maior e mais efetivo aos docentes:

Tenho a sensação de que há falta de suporte mesmo. Nós professores somos, meio que, *“pau para toda obra”*. Em algum momento nós estamos fazendo serviço burocrático; em outro estamos fazendo compras; depois nós estamos trabalhando com as tecnologias da informação que, inclusive, nem todos têm o domínio necessário delas. Mesmo assim, nos sentimos bastante cobrados para sermos os melhores professores. E quando perguntamos: “como eu vou ajudar o meu aluno que não ouve direito?”. E simplesmente jogam para mim: “ajude!”. Como eu vou ajudar o meu aluno que tem déficit de atenção, se eu não entendo direito o que é isso? E me falam: “Faça!”. Como eu vou dar aula online se eu não sei? (...) Eu tive dificuldade, mas teve professor que não conseguiu no primeiro momento, então eu acho que suporte é a palavra que nós precisamos. Tanto suporte físico, como sala, computador, impressora; quanto suporte pedagógico. Eu já ouvi algumas pedagogas colocando assim, que elas também ficam fazendo um trabalho, que talvez seja burocrático, o que dificulta que elas deem esse suporte. Poderiam estar atuando mais no NAPNE [núcleo de apoio a pessoas com necessidades específicas], por exemplo, mas têm também funções burocráticas que, às vezes, as impedem de darem suporte maior (P8).

Diante dessas condições de poucos recursos, alguns dos entrevistados assumem despendar esforços demasiados para o cumprimento das atividades demandadas. Percebem também que os outros trabalhadores a sua volta também se esforçam sobremaneira. Sete dos entrevistados, quando incitados a pensarem sobre as suas condições de trabalho e de apoio recebido no trabalho, avaliaram como positivo o trabalho desenvolvido por trabalhadores que atuam em cargos de gestão e de técnicos administrativos, tais como técnicos de laboratório, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e psicólogos.

Frente à falta de condições materiais, alguns professores admitiram recorrer à captação de recursos no mercado para financiar atividades de pesquisa e extensão. Um trecho da entrevista concedida por P1 pode demonstrar isso:

Nós não temos muitos espaços que favorecem a Pesquisa. (...) Se você fizer uma análise das publicações dos docentes do Campus e estudar o porquê de o professor publicar pouco em revistas internacionais, qualis A1 ou A2, você vai acabar chegando nessa questão de infraestrutura, inevitavelmente (...) A pesquisa nós fazemos, muitas vezes, do jeito que dá e, muitas vezes, a qualidade dessas pesquisas fica atrelada à questão da autonomia do docente para buscar os recursos para

subsidiá-la (...) Nós temos algumas dificuldades principalmente com pesquisas mais refinadas que dependem de melhores condições, de uma estrutura adequada de laboratório, de espaços físicos, do suporte de laboratoristas e outra coisa que julgo de suma importância no caso da pesquisa: o tempo (P1).

Fato é que não são dadas as condições necessárias à realização das atividades docentes determinadas pelas legislações e pelos regulamentos. Além disso, há exigência de entrega de “*produtos*” e alcance de “*resultados*” que serão *mensurados e quantificados* em sistemas de *avaliação e controle*. A perspectiva de que é necessário *buscar recursos* em outros espaços que não o institucional, tem sido levantada e defendida pelo Estado e pela classe dominante e também quase que naturalizada pelos entrevistados. Tal como já foi mencionado anteriormente, os organismos internacionais, como o BM, também expressando e defendendo os interesses dos capitais, têm orientado os países de economia periférica como o Brasil a aderirem à lógica empresarial tanto na gestão quanto no financiamento e na avaliação da educação superior. A intenção é que o Estado gaste menos com a manutenção do ensino, e que a competição por recursos e “*resultados*” seja estimulada nas instituições e também entre os docentes e os estudantes.

c) A intensificação do trabalho foi agravada pelo ensino remoto emergencial

A situação de isolamento social imposta pela pandemia do Covid-19 trouxe o ensino remoto emergencial e o teletrabalho para a realidade dos trabalhadores dos IFs. Na avaliação dos entrevistados, junto dessa abordagem de ensino chegaram muitos desafios, em especial para aqueles que não possuíam experiência com a educação a distância e/ou não dominava as tecnologias necessárias para essa modalidade de ensino. Isso implicou em “mais trabalho”, necessidade de buscar novas qualificações e adequação a um processo de trabalho que lhes pareceu bem mais difícil, moroso, minucioso, burocrático e exaustivo. Os dois extratos apresentados abaixo ilustram a dimensão alcançada pelas mudanças impostas à dinâmica do trabalho docente:

(...) eu vi uma mudança drástica e altamente significativa principalmente pelo fato de não termos o feedback que a sala de aula nos proporciona. Na sala de aula você olha no olho do aluno (...) então, conviver com aquelas carinhas congeladas, você não ter essa interatividade. Do ponto de vista do professor, eu acho que isso foi um desastre! Eu acho que é importante, porque mantém um vínculo do aluno com a escola. (...), mas, eu acho que, pedagogicamente, eu posso dizer a minha experiência, foi ruim (P1).

Nós estávamos em uma caixinha mais ou menos fechadinha. Prontinha com os nossos planejamentos praticamente tudo certinho. De repente chega uma modalidade totalmente diferente e nós sem preparação nenhuma. Então o que mudou? Eu tive que buscar muito, eu estudei muito, mas muito mesmo. Aqui em casa eu ficava rindo porque os meninos no YouTube, eu também no YouTube procurando saber como mexer no classroom, como montar o ambiente da sala de aula, como fazer google forms... Enfim, trouxe um desafio (P2).

Alguns docentes admitiram que, apesar de terem tido oportunidade de desenvolver outras capacidades interessantes para lidar com as TICs durante o ensino remoto emergencial, preferem o retorno das atividades presenciais. A maioria acredita que consegue alcançar *resultados* mais significativos no ensino presencial, tanto para eles, quanto para os alunos.

É unânime entre os entrevistados a percepção de que o ensino remoto emergencial contribuiu para aumentar as atividades desempenhadas em número e em intensidade. O excesso de reuniões é uma das reclamações mais recorrentes entre os entrevistados. Um deles explica sobre a dificuldade de comunicação nessa forma de trabalho:

Coisa que nós resolvíamos antes nos corredores, agora temos que agendar a conversa. Temos que até que entrar em uma lista de espera, porque já tem outros agendados (P4).

As dificuldades foram sentidas não apenas pelos docentes que atuam nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas também por aqueles que ocupam cargos de gestão, tal como demonstram os relatos abaixo:

Tive a oportunidade de atuar como gestor no ensino remoto por alguns meses e te digo: as dificuldades também são muitas! Porque quando você está atuando no presencial, você sabe que vai encontrar os técnicos para te dar um suporte. Eles cumprem uma carga horária fixa no Campus. No ensino remoto, o camarada, muitas vezes, trabalha a distância, mas trabalha a distância na roça, a internet não é boa. Na maioria das vezes, você não consegue retorno imediato para resolver algum problema. Além disso, a possibilidade de se dispersar é maior, você usa mais o telefone do que você usaria normalmente, porque a comunicação é toda por telefone (P1).

Existe um descrédito dessa modalidade de educação, eu não vou falar à distância porque não é uma educação a distância. Existe um enorme descrédito com relação ao ensino remoto. Então, como gestora, a maior dificuldade que eu e os meus colegas tivemos foi a transição do ensino presencial para o remoto. Porque muitos querem transpor para o ensino remoto aquilo que estava no ensino presencial e isso não é possível (P9).

A despeito das questões ideológicas, técnicas, pedagógicas, conceituais e também legais abordadas nos capítulos anteriores, a materialidade que foi revelada na realidade vivenciada para um dos entrevistados acarreta fadiga e exaustão, prejudica a saúde dos trabalhadores docentes e também dos alunos:

Eu estou doida para retornar! Enfrentei também fadiga, ansiedade. Hoje mesmo, atualmente, eu quase não consigo fazer nenhum tipo de curso via tela, nem televisão, de tanto que eu estou fadigada desse processo de ficar só na tela, só na tela (...) atualmente, como estou com uma carga horária de aula alta, deixei todas as demais atividades que eu desenvolvia: pesquisa, comissões... Eu saí de tudo, estou só dando aula e isso já me demanda muito tempo, e às vezes eu não trabalho mais de oito horas no dia e fico extremamente cansada e não durmo bem. Teve um período que eu estava sofrendo de ansiedade, e eu tinha alunos enfrentando isso também. Eu ficava querendo ajudá-los, mas eu não estava conseguindo me ajudar. Alunos bons, eu percebia, pelo tom da voz que não estavam bem. Aí eu perguntava “o que está acontecendo?”, “estou indo em psicólogo, psiquiatra, não estou dando conta”. Foi bastante sofrido esse período (P8).

Em meio a tantos desafios, alguns dos entrevistados afirmaram buscar formas de se adequarem a essa “nova normalidade” imposta pelo isolamento

social e pelo ensino remoto emergencial, mas revelam que isso tem exigido muitos esforços e gerado demasiado sofrimento. De acordo com a maioria, a mecanização do trabalho docente por meio de telas e da comunicação digital tem afetado significativamente a relação dos docentes com os seus alunos, com seus colegas e consigo mesmos, tanto que há expectativas de que essa “nova normalidade” acabe e que as atividades presenciais retornem:

Mudanças como essas são muito difíceis. (...) Sempre dói, sempre é difícil, nós temos que suar! Temos que nos permitir (...) eu tive que correr atrás de novas metodologias, de novas ferramentas de ensino. (...) Quando voltar a ser um professor 100% presencial, eu vou ser um professor muito melhor (P6).

Mas por outro lado, eu percebo que esse trabalho, de certa forma, serve como uma experiência também. Hoje, devido a essa barreira que a distância nos impõe, eu me esforço mais para dar uma aula melhor, para explicar melhor. (...) Eu acho que quando voltarmos ao ensino presencial, a minha atuação como docente será melhor (P7).

No entanto, por trás desta “nova normalidade” o projeto de empresariamento da educação avança e os mecanismos de proteção social são desmontados. Em decorrência disso, a mecanização das relações sociais e, conseqüentemente, a coisificação do humano tornam-se cada vez mais visíveis, ago-

ra sob a forma de regulamentação e ampliação no teletrabalho na administração pública.

d) Legislações, normas e regulamentos impõem limites às atividades docentes e são as principais formas de controle percebidas.

Existe um consenso entre os entrevistados de que as regras são necessárias para a vida em sociedade. Para o entrevistado P6, as regras têm caráter extremamente burocrático, mas, ainda assim, são necessárias para garantir que os interesses coletivos estejam acima dos individuais. Aqueles que atuam em cargo de gestão, em especial, consideram ainda mais a necessidade e a importância dessas regras e as identificam como um facilitador do seu trabalho e das relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho. Um desses entrevistados chegou a dizer: “(...) legislação e regulamentação é uma benção para o gestor” (P5). No entanto, há aqueles que não se identificam com algumas regras criadas e, ao mesmo tempo em que as questionam, percebem que algumas delas limitam suas possibilidades de ação, tal como avalia o entrevistado P4:

As regras são importantes para a convivência social. No entanto, algumas regras não são construídas de forma libertária. São construídas de forma opressora, como se tudo fosse responsabilidade do estudante e do professor e, ao mesmo tempo, ausentando e negando o papel do

institucional (...). Como é que você cria um sistema de avaliação que você aprova e reprova colocando a culpa no próprio estudante? E como é que você coloca a culpa no professor? Já começa aí. (P4).

A opressão sentida pelo entrevistado P4 pode ser explicada pela divisão da sociedade em classes. Os regulamentos são expressões das legislações nacionais, que por sua vez são fruto do direito burguês. Há que se destacar que o jurídico vai para além do prescrito, pois é aquilo que demonstra ser na realidade. Uma realidade que tem distanciado gradualmente o Estado das responsabilidades de atender interesses da população e jogado essa responsabilidade para indivíduos que são condicionados por vontades próprias e não pelas condições materiais de produção.

Outra informação importante revelada pelas entrevistas é que além de as regras terem sido percebidas como limitantes pela maioria, foram identificadas também como desestimulantes. Isso porque, na maioria das vezes, burocratiza demasiadamente o processo de trabalho. A exemplo do entrevistado P7, outros entrevistados concordam que as regras da instituição deveriam exigir menos serviços burocráticos:

Eu penso que a Instituição poderia ir por um caminho mais simplificado, porque nós gastamos muito tempo com essa parte burocrática de ler documentos, fazer planos, fazer relatórios, planejamentos de atividade, depois fazer relatórios dessas atividades... Vou ser sincero com

você: eu acho que, atualmente, temos regulamentos demais, que nem damos conta de acompanhar tanta coisa, que nem sabemos direito o que fazer (P7).

Há a percepção de que é necessário estabelecer limites, pacificar relações, ter regras claras, bem definidas e até mesmo padronizadas. Ao mesmo tempo, muitos dos entrevistados admitem burlar tais regras. Isso porque consideram que a maioria das regras são construídas sem a participação efetiva deles e, também, pelo fato de que, ao serem padronizadas, desconsideram as especificidades da realidade local. Por outro lado, avaliam que, em geral, as regras estabelecem processos excessivamente detalhados e tornam as ações morosas, sem praticidade e efetividade. Dentre os que admitiram burlar as regras, há aqueles que avaliam que as regras estão carregadas de questões políticas de governo e de gestão. Consideram ainda que não são voltadas ao bem comum da comunidade escolar, tal como afirma o docente P10:

Existem muitos professores novos, que chegaram de poucos anos para cá??? que quando chega uma norma da reitora querem seguir aquilo ali, à risca. Eu fico pensando: “Eu já passei por tantos reitores, por tantos diretores, por tantos presidentes e se eu, simplesmente, seguisse cegamente todas as correntes políticas, a coisa não andaria.” Então, penso que nós temos condições de perceber aquilo que é realmente bom para a nossa realidade e aquilo que é politicagem (P10).

Vale a pena lembrar que a burocratização é uma forma que a administração clássica encontrou de garantir maior previsibilidade e precisão no tratamento das questões organizacionais. Como os trabalhadores que atuam em caso de gestão são cobrados, encontram na burocratização dos processos uma possível saída para se resguardar de eventuais pressões, sanções ou punições. Os gestores seguem a mesma linha de implantar normas coercitivas e/ou obter um “consenso” introjetado pela ideologia burguesa por meio das legislações. Legislações que são instrumentos da classe dominante, elaboradas com o intuito de garantir as condições para assegurar e legitimar a ordem capitalista. Por esse motivo, a maioria dos entrevistados identifica as legislações e as normas da instituição como formas de controle e de avaliação. Outros já identificam o trabalho dos gestores como outra forma de controle sob o seu trabalho. Os trechos das entrevistas abaixo retratam como os entrevistados percebem essas formas de controle citadas:

Eu acho o seguinte, a partir do momento que você tem que ir lá, dentro de uma sala de aula, dar as suas aulas, carga horária “x” de aula, no horário “x”, com a ementa “x”, você já está sendo controlado. Isso dificulta e engessa nosso trabalho (P1).

Nós ainda estamos muito presos à legislação, eu gostaria de me afastar disso, de não ter que usar os livros didáticos escolhidos por outros... (P2).

Eu não sei se posso considerar uma forma de controle as avaliações que são feitas... Mas acho que sim. Nesse momento de atividades a distância as avaliações são até mais frequentes. Inclusive, o núcleo pedagógico recebe informações dos alunos sobre você e tem acesso aos ambientes virtuais (P8).

Esses regulamentos, esses relatórios que nós temos que fazer, de certa forma são formas de controle. Aquela obrigação de ter que colocar no papel o que vou fazer e depois comprovar o que fiz. (P7)

Por outro lado, pelo menos dois docentes afirmaram não perceber nenhum controle sobre o seu trabalho. Outros dois avaliam que formas de controle sobre o trabalho existem e são necessárias. Inclusive, o professor P4 citou a obra “Vigiar e punir”, do filósofo Michel Foucault, como contraponto para fundamentar a sua percepção:

(...) tem que vigiar e punir (...) a todo momento a sua prática não é isenta, ela é vigiada, tanto pelos próprios alunos, quanto pela direção, pela gestão pedagógica, todo mundo te vigia. E você também está vigiando o outro. Eu acho esse controle importante. (...) O controle é igual ao rio. O rio só segue porque tem as margens que o controlam ali. Inclusive nós docentes precisamos ter esse controle sobre o nosso trabalho. Precisamos entregar o diário em tal dia, entregar a prova, aplicar a prova, corrigir prova, preencher a ficha individual do estudante, participar do conselho... (P4).

Com base no apresentado, a forma de sociabilidade capitalista tem sido internalizada e naturalizada pelos entrevistados, embora alguns possam questionar o sentido das normas que sustentam essa sociabilidade. Algumas questões emergem dessa constatação: as formas de controle que estão sendo postas aos professores dos IFs estão a serviço de quem? Busca-se assegurar tal disciplina e ordem com que finalidade? Os conteúdos exigidos, as metodologias indicadas, as diretrizes estão sendo propostas para atender a que interesses? Eis questões que urgem!

e) Atividades de ensino possuem mais autonomia.

Na avaliação da maioria dos entrevistados, as atividades de ensino, mais especificamente as que têm natureza dialógica, social e interativa, como é o caso das aulas, são as que possibilitam maior grau de autonomia. Pode-se atribuir essa percepção a dois motivos.

O primeiro motivo é que a sala de aula é o local onde o docente, aparentemente, atua longe das formas de controle e fiscalização, bem como de pressões, *concorrência* e *competição*, características do trabalho transfigurado pelo sistema capitalista. Na sala de aula, o docente está fisicamente distante dos órgãos de regulação, avaliação e fiscalização. Também estão distantes fisicamente dos outros trabalhadores que atuam na organização do ensino ou na gestão que cumprem, em al-

guma medida, essas formas de controle, avaliação e de fiscalização. As legislações, as diretrizes e as resoluções determinam o cumprimento de determinados conteúdos e/ou formas de atuação, mas não de maneira tão incisiva e constante, quanto para aqueles que atuam na gestão. As formas de verificação de cumprimento a tais determinações legais, na percepção dos docentes, não invadem as salas de aulas do Campus Salinas, onde os trabalhadores se sentem mais livres para realizar as atividades desenvolvidas por meio da exposição, da divulgação, da reflexão dialógica, do ensinar e de outras formas de interação, transmissão e produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, a maioria dos entrevistados avalia essas atividades como as mais prazerosas. Por isso a questão relacional, da interação com o outro, das trocas de saberes, de ações e até de olhares, aparecem sempre como um fator positivo e prazeroso no processo.

As atividades de pesquisa também aparecem como atividades que possibilitam maior grau de autonomia. Essas atividades foram citadas por pelo menos quatro entrevistados, sob as justificativas de que: (i) são atividades que gostam e por isso são prazerosas, (ii) permitem trabalhar com temas de seu interesse e que por isso têm mais afinidade, (iii) permitem tomar decisões sem interferências externas, (iv) e o processo de desenvolvimento é menos burocratizado que as outras atividades de ensino, extensão e gestão no âmbito da instituição.

A declaração do docente P6 elucida o que repre-

sentia esse maior grau de autonomia em atividades de ensino e de pesquisa:

A sala de aula é um espaço onde as regras estão menos estabelecidas, ou menos aparentes. É um local onde tenho mais mobilidade, mais maleabilidade, onde eu posso tomar mais decisões sem depender de pessoas que estão fora da sala. A pesquisa também me permite mais movimentos; é um contexto onde eu tenho um escopo de regras menores e que tenho mais possibilidades de movimento. (P6)

Dessas constatações deriva o segundo motivo que explica a percepção de que os docentes possuem mais autonomia nas atividades de ensino. As atividades de ensino permitem aos docentes fazer uso da capacidade de criar, fazendo-os sentir mais próximos do caráter sensível do *Trabalho*, já que podem transitar entre objetividade e subjetividade de maneira mais livre e menos “controlada”; relacionar vontade, teleologia, necessidade, casualidade e natureza de maneira mais espontânea; e perceber as transformações feitas no objeto do seu trabalho, no aluno e no próprio docente mais claramente. No entanto, essa condição foi significativamente impactada com a chegada do ensino remoto emergencial. Os trechos das declarações abaixo demonstram como essa forma de trabalho foi afetada e prejudicou a relação do docente com outros indivíduos (alunos e colegas de trabalho), com o seu processo criativo e com a comunidade escolar:

Eu falo com meus alunos aqui na aula que sinto a falta do barulho deles nos corredores e na sala de aula. Porque fico dando aula a distância, só eu falando o tempo todo sozinho. Os alunos quase não perguntam nada. Eu não sei nem se o aluno está me ouvindo (P7).

A relação de professor/aluno foi muito prejudicada porque é mais difícil criar essa relação à distância. Virtual não é de mentira, é de verdade, mas para que seja de verdade, o trabalho tem que ser de reciprocidade. (...) para você conseguir a atenção do aluno ele tem que perceber que tem uma pessoa que se importa com ele nem que seja um pouquinho. Mas, nesse modelo de ensino, eu não tenho tempo para isso. Infelizmente, porque estou envolvido com atividades que tomam muito o meu tempo (P6).

Na sala de aula você olha no olho do aluno, você vê se o aluno está com sono, se está dormindo na aula, se está saindo demais da sala de aula, se o aluno, eventualmente, está acessando muito celular, se o aluno não está tão alegre como normalmente ele é. Então, você tem uma percepção que quando você vai para o outro cenário, que a pandemia nos colocou, você perde tudo isso (P1).

Os entrevistados buscam satisfazer não apenas as suas necessidades por meio do trabalho, mas também buscam se reconhecerem nas atividades desenvolvidas e nos outros que estão nessa rela-

ção. Isso denota o caráter ontológico do *Trabalho*. Ao mesmo tempo, enquanto relataram o aumento das atividades desenvolvidas, não apenas no que se refere à quantidade e ao número de horas de dedicação, mas também com relação à intensidade e à precariedade das condições que as desenvolvem, os entrevistados denunciam as barreiras encontradas no processo de produção. Barreiras que limitam a autonomia, a ação humana, as dimensões e as possibilidades de alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento humano.

f) Nas atividades de gestão possuem menos autonomia.

As atividades de gestão são consideradas por boa parte dos docentes como as que possuem menos possibilidades de manifestar autonomia, embora sejam formativas e propiciem oportunidades de remuneração extra. Isso porque são desenvolvidas, basicamente, seguindo e exigindo o cumprimento de regras. Além disso, aqueles que atuam em cargos de gestão estão em contato direto com as formas de controle e pressões das hierarquias superiores. São os trabalhadores que atuam como gestores que respondem, tanto administrativamente quanto juridicamente, pelo cumprimento das normas estabelecidas pelo Estado. Tanto é assim que os departamentos da Reitoria têm uma atuação bem próxima do departamento da procuradoria federal que responde junto ao IFNMG.

Por exercerem esse papel de implantadores e fiscais das legislações na instituição e, ao mesmo tempo, mediadores de conflitos de interesses e responsáveis por atender aos critérios de “*eficiência*”, “*eficácia*”, “*produtividade*”, “*inovação*” e “*empreendedorismo*”; os entrevistados que atuam ou atuaram em cargos de gestão consideram esse tipo de atividade a mais penosa e desgastante. Um dos entrevistados que atuou na construção de um dos regulamentos da instituição relatou ter passado por momentos muito difíceis, especialmente por ser um gestor:

Eu quase perdi o cargo por causa disso. Perdi até amizades por causa disso. Porque estava trabalhando em uma regulamentação que mexia na vida de muitos servidores, em especial dos meus colegas docentes. Então, um dia eu abri o WhatsApp e tinha duzentas mensagens! Só para você ter uma ideia de como na época foi traumático para mim. Nós buscamos construir esses documentos da maneira mais democrática possível e revisamos sempre que necessário. Mesmo assim, sempre passamos por situações tensas como essa (P5).

Nas atividades de gestão é mais evidente o sentido das ações que se voltam contra os interesses do conjunto de trabalhadores docentes, evidenciando assim o conflito de classes e tensionando as relações naquela realidade. Ademais, as atividades de gestão são identificadas como as mais difíceis e

restritivas. O trecho da entrevista concedida pelo docente P5 é exemplar nesse sentido:

Como gestor é muito mais difícil, porque mal eu estudei seis anos para entrar em uma sala de aula e, como gestor, eu não fui preparado para ser gestor. Eu entrei ‘forjado a machado’, não é lapidado, é ‘forjado a machado’ mesmo. Fui aprendendo conforme fui caminhando. Não existe nenhum manual (...). A autonomia do gestor é uma autonomia, muitas vezes, para cumprir regras, para cumprir determinações. Como gestor eu acho que a minha margem de manobra é muito pequena. Nós tentamos, como gestor, dentro da autonomia que nos é dada, conduzir. Por exemplo, conduzir os processos, de forma que eles resultem no bem do aluno, em caso de dúvida, zelar sempre pelo bem do aluno. Isso é uma autonomia, é uma possibilidade que nos dão. Eu acho que a autonomia como gestor é muito menor (P5).

O entrevistado P1 concorda que as atividades de gestão são mais limitantes e avalia que a própria estrutura de funcionamento da instituição engessa a atuação do gestor:

Você tem alguma autonomia sim, porque você pode nomear os seus cargos de confiança, você pode criar alguma estratégia, por exemplo, de obtenção de recursos com determinado parlamentar. Mas existe uma hierarquia que te prende. Por exemplo, no nosso caso, muito do que nós discutimos é no âmbito ali do colé-

gio de?? dirigentes. Mas depois a discussão é levada para o conselho superior e cada instância dessas tem as suas regras e membros diferentes (P1).

g) As manifestações de autonomia nas atividades têm relação com a formação e a experiência do docente.

Os entrevistados que possuem maior tempo de atuação nas atividades docentes reconhecem que a experiência acumulada facilita a autonomia no trabalho. A experiência lhes dá segurança para fazer uso de um grau maior de autonomia nas tomadas de decisões, nas escolhas entre alternativas e possibilidades. Os excertos das entrevistas apresentados abaixo mostram como a categoria experiência se relaciona à categoria autonomia no trabalho, na percepção dos entrevistados:

Eu acho que eu tenho autonomia hoje, eu vejo que os anos de experiência me deram essa autonomia, eu acho que se eu fosse mais novinha, em termos de carreira, eu teria menos autonomia, porque você acaba dizendo “amém” para tudo (P8).

É muito difícil, uma pessoa que trabalhou vinte e dois anos não conseguir certo tipo de coisa fazendo uso de um grau considerável de autonomia (P10).

Inclusive, essa experiência também foi apontada por alguns docentes como um fator que contribui para que optem em alguns momentos por burlar as regras que avaliam não serem adequadas ou importantes para o seu processo de trabalho e para o resultado da sua atividade. São exemplos dessas burlas as situações declaradas abaixo, que também podem ser entendidas como formas de resistência individual e passiva:

(...) as leis e regras, em alguns casos, são feitas para serem burladas, porque não condizem com a realidade (...) eu faço a minha parte, não no sentido de burlar, mas é porque eu acho que não sou bem atendida nisso ou naquilo (P2).

Muitas vezes, temos que usar de alguns artifícios para computar como atividade docente algumas atividades que desempenhamos, como é o caso de orientação de TCC nos cursos de graduação. Porque a orientação na graduação não conta como atividade docente. Eu, particularmente, acho um absurdo, mas não conta. Então, acabo cadastrado o TCC como projeto de pesquisa na diretoria de pesquisa (P1).

A experiência adquirida com níveis mais elevados de formação também foi apontada como um fator que contribui para obtenção de graus mais elevados de autonomia no processo de trabalho, por 3 dos entrevistados. O entrevistado P9 foi um deles:

(...) eu percebo que existe uma força muito maior. Essa força vem baseada na formação acadêmica que eu tive, no conhecimento que eu acumulei (...) é como se eu tivesse me tornado mais corajosa, quando me comparo com outros colegas de escolas estaduais, por exemplo, que não tiveram as mesmas oportunidades de formação que eu (P9).

Ao destacarem aspectos como a experiência e a formação como facilitadores da autonomia no trabalho, os entrevistados chamam a atenção para a dimensão ontológica do *Trabalho*, que os constituem enquanto humanos, suas formas de ser e de existir.

Vale evidenciar que, para alguns docentes, existem condições favoráveis de acesso à formação contínua no Campus Salinas. Ao mesmo tempo, apontam isso como um fator que contribui para a ampliação da experiência e do conhecimento que favorece a autonomia no trabalho docente. De acordo com eles, essas condições são dadas especialmente pelo plano de carreira e pelas legislações que asseguram os direitos trabalhistas.

i) Em alguns momentos aderem às condições dadas e desenvolvem as atividades tal como o demandado e, em outros, resistem.

Os entrevistados reconhecem que estão cercados por limites. Segundo eles, em alguns momentos, mesmo discordando das fronteiras estabelecidas, aderem passivamente aos limites. Em outros

momentos, concordam, apoiam e aderem ativamente aos limites estabelecidos. Os relatos abaixo são exemplos de como essa adesão ocorre na realidade estudada:

Quando eu entrei no Instituto, eu ainda era muito inocente. Tinha uma visão utópica do sistema de funcionamento da instituição. Eu achava que tudo iria funcionar de forma a querer sempre o melhor. Mas com o passar do tempo eu vi que existem muitas barreiras e que são barreiras que eu não vou conseguir ultrapassar. (...) hoje em dia eu já vejo que nem tudo é possível, o sistema tem alguns entraves, tem alguns limites. (...) mudou muito esse coração daquele jovem que espera sempre o melhor de tudo e que acha que vai conseguir tudo. Que achava que tinha força para tudo... Mas aprendi também que existem limites e que posso andar nesses limites. Aprendi a não deixar que esses limites sejam muito pesados sobre mim, de forma a me desanimar (...) no meu ponto de vista, tem coisas no sistema que precisam mudar, mas eu não consigo mudar, então eu preciso aprender a trabalhar dessa forma (P6).

Por exemplo, essas novas mudanças que vêm aí, nós não concordamos, mas temos que acatar [refere-se às mudanças postas pela Portaria MEC 983/2020] (P7).

Na percepção dos professores P6 e P7 eles poderiam fazer muito mais, mas os limites impostos os bloqueiam. Impedidos de desenvolver suas potencialidades de maneira livre buscam realizar as ati-

vidades dentro dos limites estabelecidos. Mas isso também lhes causa uma sensação de impotência.

Outros docentes relataram que às vezes resistem às condições e aos limites impostos de diferentes maneiras:

(I) se fazem ouvidos por meio dos mecanismos de participação institucional, buscando formas de adequar as regras ao que acreditam ser necessário, tal como o entrevistado P4 relata:

(...) eu não posso fazer numa Instituição pública aquilo que eu quero, eu faço aquilo que é permitido. Aí entra a negociação (...) a construção das regras. (...) se eu não concordo, apresento as minhas críticas e busco construir outras. Temos alguns mecanismos para isso (P4).

(II) burlam regras ao desconsiderar normas e orientações institucionais que avaliam não serem importantes para o resultado da atividade a ser realizada, a exemplo do relato abaixo:

Na hora que eu apliquei uma punição que eu achei pertinente, mas eu não pude. Porque uma pedagoga veio e entrevistou. Falou que eu estava errada, que conforme o regulamento eu devia dar outra chance para os alunos. Eu falei: 'eu posso dar outra chance para eles, mas com uma nota menor'. Porque eles vão ter outra chance, mais tempo para fazer em comparação aos outros. Não podem ter direito à mesma nota! Porque no meu jeito de pensar, se eles vão ter outra chance, eles preci-

sam ter um desconto na nota. Foi eu que vi o que aconteceu na sala de aula, eu sei que eles não cumpriram o que era a parte deles de cumprir (P3).

(III) evitam contato com aparelhos tecnológicos, mídias, meios e redes de comunicação que são utilizadas no teletrabalho. Inclusive um dos entrevistados relatou que fechava a porta do quarto onde trabalhava durante o ensino remoto emergencial para não ver o computador e explica que sentia que o “trabalho entrou na sua casa”:

(...) Em alguns dias, eu tive quatro reuniões com quatro campus diferentes, sobre quatro pautas diferentes. Era o que estava sendo demandado e nós não tínhamos nem mais a justificativa “não, não tem diária, ou vai ter o deslocamento, eu tenho que ir ao campus”. Não, agora está tudo dentro da sua casa, o trabalho está dentro da sua casa. Em alguns momentos eu tenho que fechar a porta do quarto para eu não ver o computador, porque eu não quero ver o trabalho, mas ele entrou na minha casa. Então eu tenho a impressão de que tenho trabalhado mais. Tenho me sentido muito cansado. Chega o fim de alguns dias e me sinto bem exausto e ouço isso também dos colegas (P5).

(IV) recusam-se a custear materiais de trabalho com *recursos próprios*:

(...) A briga não era para me cederem um computador. A briga era para me dar con-

dições para trabalhar. Porque ficou muito fácil para o Governo na pandemia. Eu não sei se vocês veem isso. A internet sou eu que pago, a conta de luz, eu que pago, estou montando as aulas na minha casa, quem paga o material da aula prática que eu dou sou eu que pago (...). Para o Governo é muito cômodo (...) cada professor que assumiu esse ônus dentro da sua casa. O ônus virou pessoal, cada servidor assumiu isso. (P10)

(V) recusam-se a desenvolver atividades que demandam muito tempo e extrapolam a carga horária de trabalho, em especial aquelas de caráter burocrático, tal como relata o entrevistado P8:

Eu sinto que nós temos que fazer muitas coisas burocráticas, que eu questiono se é atribuição do professor (P8).

(VI) recusam-se a assumir atividades de gestão e/ou de representação institucional, inclusive um dos entrevistados revelou que, na área de atuação dele fazem rodízio para que alguém assuma a coordenação do curso porque ninguém quer assumir o cargo espontaneamente pelo fato de representar “mais trabalho”; e

(VII) mesmo que não tenha sido citado por nenhum dos entrevistados, pode-se considerar a organização sindical, manifestações e greves como outra forma de resistência, já que o *Campus* desde a sua transformação em IF, representado pela Seção

sindical do Norte de Minas Gerais do SINASEFE, participou de quatro grandes greves nacionais: em 2011, 2012, 2014 e 2015. As principais pautas dos movimentos reivindicavam melhores condições de trabalho e de qualidade para o ensino ofertado pela instituição.

Aportes para análise dos efeitos deletérios do capitalismo ao *Trabalho* e ao ser humano

Em geral, no Campus Salinas do IFNMG a autonomia é percebida como limitada e com fortes características e tendências individualistas porque é assim que o trabalho se apresenta nesse cenário. A forma como as atividades docentes se materializa no Campus Salinas do IFNMG é apenas uma amostra do *Trabalho* transfigurado pelo capitalismo, um trabalho intensificado por “mais trabalho” e por mais horas de atuação; mecanizado pelas necessidades das *formas de controle de produção e de produtividade*; e alimentado por um *empreendedorismo* ancorado basicamente na capacidade de *buscar recursos* no mercado e na vontade individual de “*fazer mais e melhor com cada vez menos*”.

A autonomia no interior do IFNMG é fortemente legislada e controlada. Essa também é a realidade das demais IFES que são regidas, legisladas

e avaliadas e, até mesmo, responsabilizadas e punidas. Isso porque, a estrutura organizacional da instituição segue o modelo proposto pelos grupos dominantes/opressores/exploradores que ditam as diretrizes de funcionamento da ordem capitalista. Buscam tornar as instituições mais independentes do fundo público, de modo que, os trabalhadores que nela atuam se vejam como os únicos responsáveis tanto por *captação de recursos* como pelos *resultados, fracassos ou sucessos*. Isso porque é necessário fazer com que todos acreditem que as mazelas da atualidade são resultado da vontade individual que, independentemente das condições adversas e extremamente diversas, é capaz de operar e superar qualquer obstáculo.

Outra evidência é que a ideia de indivíduos independentes e donos de suas vontades está associada também à concepção da autonomia institucional. Não na autonomia prescrita pela lei, porque está claro para os entrevistados que é limitada e que, nos últimos anos, tais limites têm traçado alternativas cada vez mais estreitas. Ao contrário, percebem a autonomia manifestada pela instituição por meio das ações dos gestores. Apesar de reconhecerem a existência de leis que ‘devem ser cumpridas’, há também a percepção de que existe uma “vontade política” que pode atuar, resolver e/ou minimizar as barreiras encontradas na prática. Além do mais, os entrevistados falaram pouco das possibilidades colocadas e muito sobre os limites encontrados na realização das

atividades laborais, certamente por serem barreiras potentes ao seu desenvolvimento.

É interessante que existam formas de resistência e de adesão às condições dadas na realidade do Campus Salinas, mas todas essas pensadas e praticadas dentro dos limites estabelecidos pela política vigente.

Não houve questionamentos sobre a origem e a intenção das condições e das regras impostas, talvez porque todos estejam tão envolvidos com tantas atividades, que todo o tempo é tomado e consumido, restando pouca energia para refletir sobre isso. Fica evidente que a alienação que emana do trabalho no capitalismo alcança também os professores, e o contexto atual de isolamento social parece favorecer tal condição.

Como as entrevistas foram realizadas durante a situação de isolamento social, dada pela pandemia do Covid-19, até mesmo os momentos de conversas e trocas de experiências com outros trabalhadores estão sendo negados. Todas as relações que mantêm no espaço laboral – que agora não é um espaço concreto e palpável, mas sim “digital” – são demasiadamente tecnológicas, mecanizadas, virtuais e distantes, em grande medida, vazias de trocas que caracterizam ações e relações humanas. Ao fim de uma das entrevistas, um dos entrevistados apresentou um relato que retrata um dos efeitos dessas relações mecanizadas para a sua vida:

Eu acho que eu falei demais [risos]. Eu acho que é a pandemia. Eu não converso com ninguém há tempos. Como nós não saímos de casa quase nunca, por causa do isolamento social, de vez em quando, coloco meus filhos no carro e quando veem alguém ficam assim: “ei, ei, ei...” [risos]. Eu estou como eles. A ânsia de conversar, de falar e contar e não sei o quê... Por isso eu acho que eu falei até mais do que precisava (P3).

Outros entrevistados também expressaram como foram afetados, e o quanto necessitavam de relações presenciais e físicas com outros, para falarem sobre as atividades, suas dificuldades, para serem ouvidos e interagirem com seus pares e seus alunos. Quatro dos entrevistados, quando foram perguntados se sabiam o que os seus colegas pensavam sobre determinado assunto, não souberam responder. Um deles, percebendo naquele momento o alto grau do distanciamento que se encontrava em relação aos outros trabalhadores, afirmou: “(...) Eu acho que preciso falar mais com meus colegas” (P4). Mas infelizmente, diante das insistentes investidas de institucionalizar e expandir o teletrabalho, a educação a distância e o ensino híbrido, corre-se sério risco de que relações, passo a passo mais isoladas, solitárias, mecanizadas e alienadas/estranhadas sejam estabelecidas.

Enquanto isso, parte significativa desses trabalhadores segue como “autômatos”, como “servos soturnos”, submetidos a essa “engrenagem organizada e fria” que tem devorado “a ternura e a

alegria de dar e receber”, de produzir, de se sentir produtor, de se perceber e se reconhecer no outro, de ser humano e de viver. Outra parte, embora menor, mas ainda assim significativa, procura se organizar coletivamente em seu sindicato ou outra organização, em busca de alternativas que superem essa realidade.

Considerações Finais

Chego às linhas finais deste livro com a expectativa de que o(a) leitor(a) concorde com o nosso posicionamento central: a autonomia é moldada pela forma como o *Trabalho* é realizado. As atividades humanas que materializam o *Trabalho* matizam as manifestações de autonomia humana. Afinal, o *Trabalho* é a base de toda a existência e a autonomia, que ao longo da história foi se constituindo como uma categoria, apresenta-se na realidade como uma forma de existência, uma forma de sociabilidade.

No caso das atividades que materializam o trabalho docente na realidade estudada, de um lado, a autonomia tem sido ressignificada, restringida e controlada por meio de diversos mecanismos juridicamente instituídos; do outro, viabiliza algum grau de liberdade nas escolhas. Escolhas essas que se corporificam em a desão e/ou resistência às normas impostas, mas que, de todo modo, representam a capacidade humana de dar respostas e de produzir novas situações, mesmo em condições adversas.

Dada a sua natureza ontológica, as atividades docentes nos IFs apresentam-se como potencialmente importantes para o desenvolvimento das forças produtivas. Tendo em vista que ocupam lugar estratégico na produção, reprodução e transmissão de conhecimento no interior das instituições de ensino e são essenciais nas tarefas de

formar força de trabalho qualificada. Em função disso, essas atividades são alvo de interesses de setores da classe dominante, que contam com o Estado e seus gestores, como um importante e *eficaz* aparato à sua disposição.

A ordem do sistema capitalista salvaguardada pelo Estado garante a continuidade da divisão da sociedade em classes e da exploração da força de trabalho. Nessa configuração, o trabalho como assalariado é alienado/estranhado e impõe barreiras ao desenvolvimento humano porque é apenas um meio de subsistência e não um meio de existência. Desse modo, o desenvolvimento das atividades que integram o trabalho assalariado é exaustivo e até mesmo angustiante. Primeiro, porque não há ocupação para todos, e a distribuição, tanto dos postos de ocupação quanto dos salários e da riqueza produzida é desigual. Segundo, porque todas as relações sociais são obscurecidas, e os que estão na base, sustentando os dominadores, não conseguem perceber que são explorados, e em vez de buscar formas de quebrar essa base, concorrem entre si. Essa concorrência, é claro, é instigada e estimulada pelos dominadores e dela derivam outros atributos convenientes ao capital e aos privilégios dos capitalistas, como o individualismo, o egoísmo e a falta de solidariedade de classe. Terceiro, porque nos momentos de crise e de sangria do capital sobre os trabalhadores, diversas regulamentações, que outrora asseguravam certos “direitos sociais” que amenizavam a exploração sofrida

pela classe, são destruídas. Esses “direitos sociais” foram resultado de concessões feitas em meio a batalhas travadas no seio na luta de classes e representam, em alguma medida, alívio ao sofrimento de ser oprimido. Quarto, porque no capitalismo há um movimento que eleva o trabalho e a educação à condição de unilateralidade que fragmenta a formação humana, enfraquece as relações e laços de coletividade e limita o desenvolvimento humano em todos os sentidos. Por último, porque as pessoas no capitalismo desenvolvem atividades parciais e produzem uma existência também parcial e alienada/estranhada. Na busca por interesses particulares que, na maioria das vezes, contrapõem-se aos interesses coletivos, esses seres fragmentados deparam-se com limites que cerceiam seu desenvolvimento e dos seus pares. Limites esses que são dados não pelas capacidades dos indivíduos, mas pela condição material existente.

Nesse contexto, é negado aos sujeitos da pesquisa a descoberta de quão potente e transformador é o *Trabalho*, porque essa potência está encoberta pelos laços frios e espinhosos da exploração, da opressão e do controle. O trabalho docente no Campus Salinas segue circunscrito por diversas formas de alienação/estranhamento. Isso porque, a despeito desses trabalhadores atuarem em uma instituição estatal voltada para a prestação de serviços educacionais públicos e gratuitos, todas as atividades desenvolvidas, bem como as finalidades a serem cumpridas, estão sob forte influência

da lógica do capital. É a máquina estatal que lhes apresenta e controla os rumos a serem seguidos.

Convém neste ponto frisar que os efeitos da política capitalista para os docentes do Campus Salinas e de outros IFs podem até ser menos brutais, se comparados aos sofridos por outros extratos de trabalhadores, tais como os que não possuem vínculo empregatício formal e ainda gozar de uma série de características, tais como estabilidade, plano de carreira, salário, férias e acesso e oportunidade de formação contínua. No entanto as suas condições de trabalho e de vida têm sido degradadas sobremaneira nos últimos anos, como será demonstrado nas próximas linhas.

As atribuições dos docentes foram ampliadas ao longo dos anos, e a “nova institucionalidade” exige trabalhadores que estejam dispostos e preparados para: (i) atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino e contribuir com diferentes programas governamentais; (ii) dedicarem-se a pesquisas do tipo aplicada, em especial as voltadas para a obtenção de geração de conhecimento de aplicação prática e imediata; (iii) por meio da extensão, contribuir com o desenvolvimento, aperfeiçoamento e difusão de soluções científicas e tecnológicas na sociedade e no mercado; (iv) seguirem uma série de normas e diretrizes que regulam as atividades desenvolvidas com determinações de tempos, formas e conteúdos, pouco a pouco mais determinados e controlados; (v) prestarem contas das atividades desenvolvidas e passarem por processos

que avaliam o próprio desempenho; (vi) aprender a fazer mais com cada vez menos, já que a educação tem sofrido queda nos investimentos e cortes recorrentes; (vii) ser responsabilizado pelo sucesso e/ou fracasso do ensino, sem levar em conta as condições em que ele acontece; (viii) naturalizem a *concorrência*, a *competição* e o discurso da meritocracia que assegura certo grau de estabilidade à hegemonia burguesa e; (ix) “*empreender*”, *buscar fontes* para financiar suas atividades.

A forma como o trabalho docente tem sido moldado e configurado na realidade estudada impõe sucessivas e profundas transformações no conjunto de atividades docentes, bem como nos meios, nos processos do trabalho, nas condições de trabalho e no produto do trabalho. Tudo isso em um cenário em que a flexibilização das relações de trabalho e a busca por novas formas de expansão e valorização do capital são a ordem da vez. Por isso os trabalhadores docentes têm sentido e sofrido os impactos do modelo de gestão empresarial que avança sob as instituições escolares. Uma gestão mercantilista que prioriza a *busca por resultados e o alcance de metas*; impõe perdas de salário e carreira, entre outras; e no momento ameaça extinguir a estabilidade no cargo.

Ao voltar a atenção para a questão da autonomia no trabalho docente no Campus Salinas do IFNMG, este estudo mostrou que a autonomia tem sido propagada como uma forma de sociabilidade que, em verdade, representa mais um meio

para fragilizar o estabelecimento de relações coletivas e de reciprocidade social, assim como de facilitar o atendimento das necessidades do capital, por meio da naturalização da liberdade de ter, da meritocracia e do individualismo. Mostrou também que, ao reivindicarem para si maiores possibilidades de autonomia no trabalho, os trabalhadores criam novas situações corporificadas em adesão e/ou resistência à realidade dada. Isso porque buscam, em alguma medida, tomar consciência de sua existência pessoal e social, de sua capacidade de criar e produzir, de se reconhecer no outro, de se reconhecer no produto do seu trabalho. No entanto esse processo não acontece de forma livre e criativa, há uma série de barreiras impostas pelo sistema.

No âmbito da particularidade estudada, essas barreiras na percepção dos sujeitos entrevistados são materializadas especialmente por meio de legislações, normas, diretrizes e regulamentos que: (i) definem as atribuições e os tempos que devem ser dedicados a essas atribuições; (ii) estabelecem processos e rumos do trabalho; (iii) padronizam e burocratizam ações; (iv) *avaliam* e *controlam* as atividades desenvolvidas e os *resultados obtidos*, por meio de exigência de planos, relatórios e/ou formulários que exigem muitas informações e pouca reflexão; e (v) restringem gradualmente mais os recursos que financiam as atividades que materializam os serviços prestados e estimula o *empreendedorismo com vistas a captação de recursos*,

autossuficiência e individualismo. Dessa maneira tais barreiras não apenas impedem o trabalhador de exercer sua atividade livremente e/ou autonomamente, mas também retiram dele o controle da totalidade da sua produção, uma vez que boa parte do planejamento do seu trabalho já vem pré-definido, e o *controle gerencial* da atividade passa a ser exercido por outras figuras, que inclusive *avaliam* o processo e os *resultados*.

Como se sabe, a engrenagem que move o sistema, em momentos de intensificação da crise estrutural do capitalismo, agudiza ainda mais o processo de exploração do trabalhador. Isso se fez evidente neste estudo, já que aconteceu em meio à crise sanitária causada pela pandemia do Covid-19. Foram recorrentes as vezes em que os entrevistados relataram: (i) muitas dificuldades com a adesão, aquisição e uso das TICs durante o ensino remoto emergencial; (ii) aumento da demanda de atividades em função dessa modalidade de ensino e, por conseguinte, aumento da jornada de trabalho; (iii) dificuldades de estabelecerem os vínculos sociais necessários ao desenvolvimento de suas atividades, que são envoltas por relações interpessoais e comunicacionais; (iv) dificuldade em *avaliar os resultados alcançados* pelo seu trabalho; e (v) aumento da sensação de cansaço, exaustão e adoecimento. Ao que se apresenta, a inserção das tecnologias na educação integra um crescente movimento de cisão entre o trabalhador e o seu trabalho, os meios de trabalho e o produto

do seu trabalho. Cisão essa que intensifica os efeitos do trabalho alienado/estranhado.

Seja a partir de reflexões críticas ou não e/ou “conscientes” ou não, os entrevistados sentem os efeitos deletérios dessa forma de trabalho transfigurada que desconsidera as particularidades da realidade vivenciada, que impõe ritmos, carga horária, intensidade, condições materiais – e até os modos de agir – *padronizando e mecanizando os processos* de trabalho e, também, *controlando e avaliando os resultados*. Trata-se de um trabalho que é circunscrito a um conjunto de atividades caracterizadas por um alto grau de polivalência e flexibilidade. É imposto por uma profusão de normas inscritas na lógica capitalista, rigorosamente elaborada para garantir a submissão dos trabalhadores às suas finalidades. Com essas características, as possibilidades de autonomia são limitadas por alternativas restritas e cerceadas pelas mesmas normas que os oprimem e controlam.

Mesmo sob tais condições, os entrevistados consideram que todo tipo de sociedade necessita ter regras estabelecidas, já que a vida em sociedade se faz na relação com o outro e com as necessidades coletivas e não apenas individuais. Ao mesmo tempo, denunciam que as regras estabelecidas cerceiam suas possibilidades de ação e de autonomia. Certamente porque o contexto que os oprime oferece uma gama de escolhas muito limitada, admitem ter “certa liberdade” nas suas escolhas, mas tais escolhas acontecem para um

campo de possibilidades, quase sempre, bem determinado. Mesmo assim, respondem a tal situação de diferentes formas: em alguma medida negociam, dentro dos limites estabelecidos; aderem passivamente; aderem ativamente e/ou; resistem de diferentes formas.

Vale a pena destacar que, quando questionados sobre o conceito de autonomia, os entrevistados associavam a autonomia à questão da liberdade, à capacidade individual, à vontade, ao querer, ao decidir e ao saber. No entanto, sabe-se que a realidade impõe circunstâncias e condições inegociáveis, como é o caso das legislações. As escolhas e as ações percebidas como manifestações autônomas no processo de trabalho são feitas dentro desse contexto limitado por coisas negociáveis e/ou coisas inegociáveis. Há que se registrar que as participações autônomas possibilitadas aos trabalhadores se encaixam em parâmetros determinados que estimulam, em especial, a iniciativa e a criatividade com vistas a melhorar a *eficiência* e a *produtividade*. São participações nos detalhes que não abrem possibilidades de mudanças substanciais serem efetivadas. Ademais, são levados a crer que por esforço, vontade e “por mérito próprio” podem garantir melhores condições de sobrevivência e de existência. Mascara-se o fato de que as circunstâncias em que se encontram são determinadas não por suas vontades, mas por condições historicamente determinadas. Como é possível perceber, a forma de sociabilidade imposta pelo capitalismo,

regida por *individualismo, concorrência, meritocracia, independência e autossuficiência*, repressão, não é apenas mais uma característica desse sistema; mas conforma a ideologia que permite que os trabalhadores explorados permaneçam nessa condição, *ad infinitum*.

Durante o estudo ainda foi possível investigar a problemática da autonomia institucional. Ficou constatado, tanto a partir da análise documental quanto da percepção dos entrevistados, que as ações institucionais só podem ser efetivadas dentro dos limites da legislação. Ou seja, há autonomia somente para cumprir o prescrito pelas leis. Dessa forma, a promessa de autonomia consagrada pela CF/1988, Lei nº 9.394/1996 e pela Lei nº 11.892/2008 – que criou os IFs e instituiu a REFT, foi convertida em heteronomia normatizada e orientada. Mesmo assim, para a maioria dos entrevistados, existe uma vontade individual e política capaz de atuar e empreender ações que sejam capazes de trazer algum tipo de mudança ou transformação positiva para a instituição. Para eles, em âmbito institucional, essa vontade deve partir primeiro, e especialmente, dos gestores, por possuírem maior poder de decisão. Aqui é possível visualizar o desabrochar de mais uma vertente da ilusão de que é possível, a partir das vontades políticas, reformar e transformar realidades, sem abalar estruturas.

Por outro lado, à revelia dessa condição de alienação/estranhamento, nem tudo está sob o controle do capital, já que quem transforma a natureza,

produz e busca se constituir é o trabalhador. Por mais que toda essa dinâmica negue a capacidade criativa do trabalhador docente, determinando os meios de trabalho, o conteúdo a ser trabalhado, as finalidades a serem atingidas, os caminhos a serem percorridos durante o processo de trabalho; ele ainda encontra em algumas atividades, em especial nas de ensino, espaços afastados dos “olhos vigilantes do controle estatal” para fazer uso da sua criatividade. Ademais, ao relacionarem a capacidade de menor ou maior grau de autonomia à experiência do *Trabalho* e os conhecimentos e vivências adquiridas na formação acadêmica e profissional, os entrevistados denotam a importância da educação em seu sentido lato, no seu processo de reprodução social. Isso porque, a educação lato leva em conta não apenas a formação institucionalizada, mas também as atividades cotidianas e práticas, que por sua vez determinam, em grande medida, a qualidade e significância, da captação e da compreensão do real, em suas formas mais complexas, pelo indivíduo.

É interessante notar que, na realidade investigada, mesmo com todas as barreiras impostas, os trabalhadores usufruem da dimensão formativa e constitutiva inerente às atividades que desenvolvem. De posse disso, respondem às circunstâncias e resistem às condições que lhes são dadas ou criam situações que podem dar novos rumos à realidade. Entre os docentes entrevistados, houve aqueles que expressaram suas angústias e frustra-

ções com relação aos limites que lhes são impostos no cotidiano e buscam dentro dos mecanismos institucionais outras possibilidades; reconhecem a existência de normas jurídicas opressivas e coercitivas; assumiram burlar algumas dessas normas e regras; constatam a pertinaz falácia da “autonomia” presente nos discursos governamentais; buscavam apresentar possíveis soluções para minimizar os efeitos sentidos; e que se negavam a participar de certas situações ou a aderir a certos procedimentos que julgavam não serem significativos na atividade desenvolvida. Sabe-se que a maioria dessas formas de resistência são travadas no terreno do direito burguês, em que há limites jurídicos bem demarcados. No entanto, sabe-se que reações como essas trazem, em alguma medida, tensões às ações capitalistas e podem trazer também, elementos que favoreçam a compreensão do mecanismo de exploração do sistema capitalista que, por conseguinte, favorecem tomadas de consciência que corroboram com a luta anticapitalista.

Por hora, seja com a autorreflexão sobre a sua atividade e seu sentido para si e para outrem por meio de organizações coletivas que se formam no cotidiano no âmbito das instituições onde os trabalhadores docentes atuam, seja por meio de lutas coletivas de sua categoria, dentro dos sindicatos ou fora deles, espera-se que os professores possam dar passos rumo a ruptura da condição de normatizados, que os impede de reconhecer o quão potente é o *Trabalho* e a sua força de traba-

lho. Isso porque, embora se trate de um processo cumulativo, em âmbito individual e coletivo, representa o elemento não exclusivo, mas essencial para a superação das condições de submissão e opressão em que se encontram.

Os achados desta investigação levam a outras questões, tais como: (i) os limites e as possibilidades das lutas individuais e/ou coletivas dos trabalhadores docentes no campo institucional, jurídico e político e (ii) as implicações do teletrabalho ou trabalho remoto para a formação humana do docente e dos estudantes, bem como as possibilidades de construção de lutas coletivas ativas e capazes de obtenção de ganhos significativos aos trabalhadores. Contudo, há que se lembrar que os estudos acadêmicos podem ajudar, mas é a ação concreta, a ação direta, coletiva, organizada dos trabalhadores, tendo em vista a estratégia de superação do capitalismo, é a única que pode transformar essa realidade.

Por hora, espero que as considerações apresentadas possam despertar e desencadear outras questões que contribuam com a refutação das teses e das ideologias capitalistas ou de reformismo. No entanto, ousar adiantar que a conclusão acerca de tais questões levarão a uma constatação irrefutável: é necessário que o indivíduo conquiste e construa suas condições de ser humano, de ser gente; por isso é necessário que o *Trabalho* assuma sempre formas livres, criativas e movidas pelas necessidades humanas; para tanto é neces-

sário dar um FIM ao capitalismo e à todas as formas de coisificação do humano e humanização das “coisas”. E essa tarefa é e só pode ser realizada pelos trabalhadores.

Nessa missão, os ensinamentos deixados por Karl Marx são imprescindíveis. Afinal, na atualidade, em que os elementos da barbárie provocada pelo sistema capitalista se fazem cada vez mais explícitos, a teoria marxiana se faz mais atual e necessária do que nunca!

E ao(à) leitor(a), que porventura tenha chegado até aqui com alguma dúvida disso, repito as palavras de Eleanor Marx, filha de Karl Marx:

É curioso, mas acredito que muita gente não compreende o quanto a noção de felicidade é importante para os socialistas, como ela está no coração mesmo do pensamento de Marx. É ela, afinal, o grande objetivo final de nossa luta, a felicidade – não como simples busca do prazer individual – mas como auto-realização do ser humano. O direito que cada indivíduo tem de poder expressar e realizar suas capacidades, realizar-se, colocando sua humanidade no que faz, seja o que for: um objetivo, uma lavoura, uma obra de arte. Que todos possam ser felizes, efetivando suas capacidades e fazendo parte de uma coletividade, um grupo que os reconhece como seus.

Muitas pessoas nem sempre associam o “livre desenvolvimento de cada um como condição para o livre desenvolvimento de todos” à noção de felicidade do

indivíduo. Não entendem que esse “livre desenvolvimento” de cada um é, justamente, a condição para que se possa ser feliz. Ou pensam que isso é coisa do futuro e deve ser deixada para o futuro. Não se dão conta de que ser feliz é algo para ser buscado no presente; que não deve ser uma utopia, mas algo necessário, agora, algo para ser tentado desde já, algo que nos faz melhores como pessoas e, portanto, mais capazes de enfrentar a longa luta. Não creio que exagero quando penso que a beleza da vida, a alegria de viver é o que deve nos guiar e é o que nos pode dar alguma força. Que a revolução significa não apenas a busca da vida e da liberdade, mas a busca da felicidade.

(Eleanor Marx, Carta à Olive Schreiner, 1897).

Então, caro(a) leitor(a), devemos lutar para que o *Trabalho* nunca seja forçado, imposto ou penoso. Que o *Trabalho* assuma sempre formas livres, criativas e movidas pelas necessidades humanas, pois só assim será completamente transformador. Só assim será libertador. Sigamos firmes na busca da felicidade!

Referências

ANDES-SN, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. *Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira*. Caderno Andes n. 2. 4. ed., 2013. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/caderno2.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

ANDES-SN, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. *Comunicado especial*. [S.l.: s.n], 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/32059511-Comunicado-especial-cng-andes-sn-analise-preliminar-dos-aspectos-conceituais-da-proposta-de-reestruturacao-das-carreiras-docentes-e-tabelas.html>. Acesso em: 21 out. 2020.

ANDES-SN, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. *Cartilha Projeto do Capital para a Educação: o ensino remoto e o desmonte do trabalho*. V.4. ANDES: Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/re-nata/setembro/cartilha%20ensino%20remoto.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

ANDES-UFRGS. Seção Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Carreira docente: recente conquista, crescentes ataques*. [S.l.: s.n], 2020. Disponível <https://andesufrgs.org.br/2020/02/21/carreira-docente-recente-conquista-crescentes-ataques/>. Acesso em: 17 out. 2020.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus Trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2006.

ARAÚJO, Wanderson Pereira. *Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise na perspectiva da ontologia do ser social*. Tese (doutorado) –Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2018.

ASSIS, Marselha Silvério de. Direito, Estado e sociedade sob a óptica de Karl Marx. *Web site Jus.com.br*, [S.I.: s.n], 2010. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/15111/direito-estado-e-sociedade-sob-a-optica-de-karl-marx>. Acesso em: 22 dez. 2020.

AUDITORIA Cidadã da Dívida, Associação. *Auditoria cidadã da dívida*. [S.I.: s.n], Disponível em: <https://auditoriacidadadadividida.org.br/>. Acesso em: 10 maio 2021.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? *Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional*. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, 2012.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Ministério da Economia - Instituto nacional da propriedade industrial - INPI. *Guia básico: patentes*, Brasília: [s.n.], 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC). *Uma nova proposta de Educação Profissional Tecnológica*, Brasília: [s.n.], 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC). *Termo de Acordo de Metas e Compromissos do Ministério da Educação/Institutos*, Brasília: [s.n.], 2009.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNP/CP n. 19, de 2020*. Reexame do Parecer CNE/CP n. 15, de 6 de outubro de 2020. [Brasília]: Diário Oficial da União, Brasília: [s.n.], 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=3019. Acesso em: 19 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Brasília: [s.n.], 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília: [s.n.], 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Concepções e diretrizes: Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia*. Brasília: [s.n.], 2008.
- BRASIL/ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária. *Nota Técnica GVIMS/GGTES/ANVISA n. 04/2020*, [S.I: s.n.]. 2020. Disponível em: https://www20.anvisa.gov.br/segurancadopaciente/index.php/alertas/item/covid-19?category_id=244. Acesso em: 10 out. 2020.
- BROCKE, Jan vom; ROSEMAN, Michael. *Manual de BPM: Gestão de Processos de Negócio*. Brasília: Bookman Editora, 2013.
- BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16 n. 48 set./dez, 2011.

CGU, Controladoria-Geral da União Secretaria Federal de Controle Interno – Brasil. *Relatório de demanda especial Número: 00190.009683/2011-31*. [S.I]: Brasília. 2011. Conferir em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/11549.pdf>. Acesso em: set. de 2021.

CHANLAT, Jean-François. *Qual carreira é para qual sociedade?* Revista Administração de Empresas. São Paulo: FGV, v. 35, n. 6, nov./dez., 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n6/a08v35n6.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

CHAVES, David Santos Pereira. *Empresariamento da educação*: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CONJUR. Ensino à la carte: Universidades públicas podem cobrar por curso de especialização, julga STF. *Boletim de Notícias*. Revista eletrônica Consultor Jurídico (ConJur): São Paulo. 2017. Acessar em: <https://www.conjur.com.br/2017-abr-26/universidades-publicas-podem-cobrar-curso-especializacao>. Acesso em: 13 dez. 2021.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho!* A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DIAS, Maria Clara. Maior edtech do mundo chega ao Brasil para ensinar crianças a programar. *Exame*. [S.I: s.n], 2018. Disponível em: <https://exame.com/pme/maior-edtech-do-mundo-chega-ao-brasil-para-ensinar-criancas-a-programar/>. Acesso em: 10 de out. 2021.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução de B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo. 2010.

FLORES, Renata Lucia Baptista. *Ser EBTB: carreira e docência na educação básica federal. Anos iniciais em Revista*, v. 3. n. 3, 2019.

FONTANA, Mariúcha (org). *O Brasil precisa de uma revolução socialista – teses programáticas*. São Paulo: Editora sundermann, 2018.

FONTES, Virgínea. *Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho*. Marx e o Marxismo, v. 5, n. 8, jan./jun., 2017.

FRANCO, David Silva Franco; FERRAZ; Deise Luiza da Silva. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. *Cadernos EBAPE.BR*. v. 17, Edição Especial, Rio de Janeiro, nov., 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas (SP), v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

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, 2018.

GODOI, Ana. Brasil: um país do trabalho precário, do subemprego e da desigualdade. In: ILAEESE – Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos. *ANUÁRIO Estatístico do ILAEESE: trabalho & exploração*. v. 1, n. 03, out. 2021. São Paulo: ILAEESE, 2021. p. 93-103.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IFNMG. Minuta Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG. *Canal Participe do IFNMG*. Disponível em: <http://participe.ifnmg.edu.br/?pauta=revisao-do-regulamento-para-gestao-da-atividade-docente>. Acesso em: 17 dez. 2021.

IFNMG/Salinas. *Portal do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)/Campus Salinas*. 2021. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/salinas>. Acesso em: 09 de set. 2021.

ILAESE – Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos. ANUÁRIO Estatístico do ILAESE: trabalho & exploração. v. 1, n. 03, outubro, [S.I.: s.n.], 2021.

ILAESE – Instituto Latino Americano de Estudos Socioeconômicos. *Boletim Contra-Corrente*: especial reforma administrativa: A análise da conjuntura econômica na visão e linguagem do sindicalismo classista e dos movimentos sociais. Ano 10, v. 1, n. 81. Belo Horizonte. Outubro, 2020a.

ILAESE – Instituto Latino Americano de Estudos Socioeconômicos. *Cartilha*: os trabalhadores diante da chamada Indústria 4.0. [S.I.: s.n.], 2020b.

ILAESE – Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos. *Anuário Estatístico do ILAESE*: trabalho & exploração. v. 1, n. 02, setembro. [S.I.: s.n.], 2019.

JACOBS, Advogados Associados. *Direito Educacional - Plano de carreira docente: por quê?* Jacobs: Advogados Associados, Belo Horizonte, [2015?]. Disponível em: <https://www.jacobsadvogados.com.br/single-post/2009/03/23/plano-de-carreira-docente-por-que>. Acesso em: 20 fev. 2021

- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- LÊNIN, Vladimir Ilitch. *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. São Paulo: Expressão popular, 2010.
- LESSA, Sérgio. *Para Compreender a Ontologia de Lukács*. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007a.
- LESSA, Sérgio. *Trabalho e Proletariado no Capitalismo Contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007b.
- LESSA, Sérgio. Ética, política e serviço social. *Katálýsis*, v. 8. n. 2. Florianópolis, 2005.
- LOCKE, John. *O segundo tratado sobre o governo civil*. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I. E-book* da Boitempo. 2013a. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/JOHANO-5>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II. E-book* da Boitempo. 2013b. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/JOHANO-5>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada*. São Paulo: Boitempo, 2010.

- LUKÁCS, György. *Bases ontológicas pensamento atividade do homem*, [S.I.: s.n.], 2009. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.
- LUKÁCS, György. *Socialismo e democratização*. Escritos políticos 1956-1971. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2008.
- LUKÁCS, György. *História e consciência de classe: estudos de dialética marxista*. Lisboa: Escorpião, 1974.
- MACEDO, Marcus Gomes Medeiros de. Educação profissional a distância: histórico, análise e tendências. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT)*, n. 6, Vol. 1. 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3477>. Acesso em: 03 fev. 2021.
- MACHADO, Gustavo. O capitalismo brasileiro diante da assim chamada indústria 4.0. In: ILAESE – Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos. *ANUÁRIO Estatístico do ILAESE: trabalho & exploração*. v. 1, n. 03, out. 2021. São Paulo: ILAESE, 2021. p. 80-23.
- MACHADO, Gustavo. Os impactos da indústria dita 4.0 nas relações de trabalho: um estudo de caso da educação superior. [S. l.: s. n.]. 2020. *Canal Faculdade de educação UFMG*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gniW02eV4ig>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- MARX, Karl. *O capital*. Livro III. São Paulo. Boitempo, 2017.

- MARX, Karl. *O capital*. Livro II. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. O processo global da produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. *Crítica ao Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011a.
- MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011b.
- MARX, Karl. *A sagrada família ou a crítica da Crítica crítica*: contra Bruno Bauer e consortes. São Paulo, Boitempo, 2011c disponível em: <https://dokumen.tips/documents/marx-karl-engels-friedrich-a-sagrada-familia-boitempopdf.htm>. Acesso em: 22 set. 2021.
- MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2.ed revista. São Paulo: Boitempo, 2010a.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2010b.
- MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010c.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. *Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico*. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- MARX, Karl. *O capital*. Capítulo VI [inédito]. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1978.

- MARX, Karl. *Diferença entre as filosofias da natureza entre Demócrito e Epicuro*. Coleção Clássicos. Editora Presença, 1972.
- MARX, Karl. *I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores: instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório*, 1866a.
- MARX, Karl. *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório*. As Diferentes Questões. 1866b. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- MARX, Karl. *Salário, preço e lucro*, 1865. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1865/salario/index.htm>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1978.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederick. *Educação, ensino e marxismo*. São Paulo: Edições Iskra, 2016.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederick. *Ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederick. *Manifesto do partido comunista*. 2. ed. Lisboa: Editorial Avante!, 1997.
- MAQUIAVEL. Nicolau. *O Príncipe*. São Paulo: Edipro. 2018.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Educação superior e o trabalho docente no contexto da crise do capital. ANPAE. *Anais do Congresso Ibero-Luso-Brasileiros de Política e Administração da Educação*, 2010.

MELO, Ésio. Sinasefe critica contratação de professores voluntários nos Institutos Federais. *SINTIETFAL* – Sindicato dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica e Profissional no Estado de Alagoas. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://www.sintietfal.org.br/2018/08/sinasefe-critica-contracao-de-professores-voluntarios-nos-institutos-federais/> Acesso em: 09 mar. 2021.

MELO, Savana Diniz Gomes. *Para onde convergem a reforma administrativa e a reforma da educação profissional? O caso do CEFET-MG. In: CONFERÊNCIA de serviço social, 1., 2003. Anais [...].* Belo Horizonte: [s. n.], 2003.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital.* São Paulo, Boitempo editorial, 2009.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital.* Tradução de Isa Tavares. 2. ed. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital.* Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

MÉSZÁROS, István. *Marx: A teoria da alienação.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane de Santana Moreira Oliveira da (org.). *Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

MORAIS, Ana Clara. ‘Vedetes do futuro’, Instituto Federal do Espírito Santo teve corte de R\$ 15 milhões em 2021. *G1.* Globo.com. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2021/08/11/protagonista-do-futuro-instituto-federal-do-es-teve-corte-de-r-15-milhoes-em-2021.gh.html>. Acesso em: 10 de out. 2021.

- MOREIRA, José Eduardo Borges. *Desenvolvimento de atividades de pesquisa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do Estado de Minas Gerais*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, a. 23, v. 2, 2007.
- MTFC – Ministério da transparência, fiscalização e controle. *Relatório de avaliação da execução de programa de governo n. 57: funcionamento de instituições federais de educação profissional e tecnológica*. Brasília. 2016. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/3799.pdf>. Acesso em: 14 set. de 2021.
- MULLER, Meire Terezinha. *A educação profissionalizante no Brasil: das corporações de ofícios à criação do SENAI*. Paulínia/SP: Rede de Estudos do Trabalho, 2009.
- NOGUEIRA, Zilas. *Estado: Quem precisa dele?* Maceió: Coletivo Veredas, 2017.
- PACHECO, Eliezer (org.). *Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: Fundação Santillana, 2011.
- PACHUKANIS, Evguiéni Bronislávovitch. *Teoria geral do direito e marxismo*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- PAÇO CUNHA, Elcemir; REZENDE, Thiago Dutra Holanda de. Participação e miséria brasileira: o participacionismo nas condições de possibilidade do capitalismo no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 4, 2018, p. 1-18.
- PAIZANI, Gabriel Ferreira de Almeida. A autonomia da vida terrana em Dante Alighieri e Marsílio de Pádua. *Revista Vernáculo*, n. 19 e 20, 2007.

PDI/IFNMG. *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais* (2019-2023). Montes Claros: REI/IFNMG, 2018.

PDL 483/2020. *Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo*. [S.I.: s.n]. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2265461>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PEREIRA, Cacau. As reformas do Estado brasileiro durante a ditadura militar. *Esquerda Online*, [S.I.: s.n], 2020a. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/03/16/as-reformas-do-estado-brasileiro-durante-a-ditadura-militar/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

PEREIRA, Cacau. As reformas do Estado brasileiro durante a república: uma análise em perspectiva histórica. *Esquerda Online*, [S.I.: s.n], 2020b. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/03/02/as-reformas-do-estado-brasileiro-durante-a-republica-uma-analise-em-perspectiva-historica/>. Acesso em: 01 out. 2020.

PEREIRA, Cacau. Fruto das lutas anteriores, Constituição de 1988 incorpora diversos direitos sociais. *Esquerda Online*, [S.I.: s.n], 2020c. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/09/25/fruto-das-lutas-anteriores-constituicao-1988-incorpora-diversos-direitos-sociais/>. Acesso em: 04 out. 2020.

PEREIRA, Cacau. Governos Temer e Bolsonaro: ultraliberalismo volta ao comando do Estado. *Esquerda Online*, [S.I.: s.n], 2020d. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/09/29/governos-temer-e-bolsonaro-ultraliberalismo-volta-ao-comando-do-estado/>. Acesso em: 05 out. 2020.

- PEREIRA, Cacau. O ímpeto reformista pós-Constituição de 1988. *Esquerda Online*, [S.I.: s.n], 2020e. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/09/28/o-impeto-reformista-pos-constituicao-de-1988/>. Acesso em: 05 out. 2020.
- PEREIRA, Cacau. Um período de grandes mudanças no mundo do trabalho. *Esquerda Online*, [S.I.: s.n], 2020f. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/02/19/parte-1-um-periodo-de-grandes-mudancas-no-mundo-do-trabalho/>. Acesso em: 01 out. 2020.
- PLATAFORMA Nilo Peçanha. Ano base: 2019. [S.I.: s.n], 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 09 de set. 2021.
- POLESE, Pablo. Teses sobre o bolsonarismo e a conjuntura brasileira. *Passa Palavra*. [S.I.: s.n], 2020. Disponível em: <https://passapalavra.info/2020/07/133249/>. Acesso em: 10 maio 2021.
- PROUNIC/IFNMG. *Diretrizes do processo de unificação de cursos (PROUNIC): Cursos Superiores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais*. Montes Claros: REI/IFNMG. 2014.
- SABIA, Cláudia Pereira de Pádua. A privatização indireta da universidade pelos projetos de cooperação. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 164, ano XIV, jan. 2015.
- SABIA, Cláudia Pereira de Pádua. *A mercantilização da universidade via projetos de cooperação universidade-empresa*. São Paulo: Arte e Ciência, 2009.
- SAFATLE, Vladimir. Crítica da autonomia: liberdade como heteronomia sem servidão. *Discurso: Revista do Departamento de Filosofia da USP*, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 21-41, 2019.

- SANTANA, Ana Paula. De volta ao passado colonial: a desindustrialização do Brasil. *Anuário Estatístico do ILAESE: Trabalho & Exploração*, v. 1, n. 2, set. 2019.
- SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Maria Suzana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O ensino superior não universitário no Brasil: a reforma para o mercado. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Maria Suzana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (orgs.). *Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideopolíticos*. Fortaleza: EdUECE, 2010.
- SERAFIM, Milena Paivan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba (SP), v. 16, n. 2, p. 241-265, jul, 2011.
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- SILVA, Amanda Moreira da. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 5, n. 9, p. 587-610, 11 dez. 2020.
- SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. *Revista Trabalho Necessário*, v. 17, n. 34, p. 229-251. 2019.
- SILVA, Felipe Vale da; ALONS, Guilherme Henrique Nahes (org.). *Eleanor Marx: obra completa*. Londrina; São Paulo: Aetia Editorial, 2021.

SILVA, Paula Francisca da. *Trabalho, docência e autonomia nos institutos federais: as possibilidades da realidade a partir de um estudo no IFNMG*. Tese de doutorado. FAE/UFMG: Belo Horizonte. 2022. 270p. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/43955>. Acesso em: 09 ago. 2022.

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.

SINASEFE-DN. *Nota Técnica WAA/SM n. 11/2019* – Wagner Advogados. [S.I.: s.n], 2020. Disponível em: <http://sintef.org.br/wp/wp-content/uploads/2019/09/Nota-t%C3%A9cnica-assessoria-jur%C3%ADdica.pdf>. Acesso em: 10 dez 2020.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de; ARAÚJO, Wanderson Pereira. A política de educação profissional e tecnológica dos trabalhadores no Brasil: uma análise a partir da ontologia do ser social. *Trabalho e Educação*, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 155–177, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9781>. Acesso em: 03 fev. 2021.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. Trabalho: mediação produtora, reprodutora e formativa da vida. *Colóquio Internacional Marx e o Marxismo*, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC81/mc811.pdf>. Acesso: 30 set. 2019.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. Trabalho e alienação: categorias ontológicas fundamentais para os processos de objetivação do humano. In: MENEZES NETO, Antônio Júlio de; SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de; LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; FRAGA, Paulo Denisar (orgs). *Socialismo e educação*. Belo Horizonte: Fino traço, 2013.

SOUZA, Diego de Oliveira. As dimensões da precarização do trabalho em face da pandemia de Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/7rJ6TkW8Cs-88QkbNwHfdkxb/>. Acesso em: 14 out. 2021.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Loyola, 1997.

TEODORO, Elinilze Guedes. Docentes na Escola de Aprendizizes Artífices do Pará: diacronia dessa atuação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 24, p. 26–39, dez. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4947/art03_24.pdf. Acesso: 03 fev.2021.

TONET, Ivo. Educação e Revolução. In TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. 3. ed. ampliada. São Paulo: S.E. 2016. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf Acesso: 14 de set. 2022.

TONET, Ivo. Educação e Ontologia Marxiana. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 135-145, abr. 2011.

WILLIAMS, Ollie. Riqueza de bilionários quebra recorde na pandemia e bate US\$ 10 trilhões. *FORBES*. [S.l.: s.n], 2020. Disponível em: <https://www.forbes.com.br/negocios/2020/10/riqueza-de-bilionarios-quebra-recorde-na-pandemia-e-bate-us-10-trilhoes/.2020>. Acesso: 10 nov. 2020.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Sobre a autora

Paula Francisca da Silva – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES, 2008), especialização em Docência do ensino superior pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM, 2011), especialização em Educação a Distância pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG, 2013), mestrado (2015) e doutorado (2022) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Integra o grupo de pesquisa e ação *Universitátis* (CNPQ) da FAE/UFMG. Atua como pedagoga no Departamento de ensino superior da Pró-Reitoria de ensino do IFNMG. Desenvolve pesquisas no campo de confluência trabalho, políticas públicas da educação, educação profissional e tecnológica, educação superior e docência.

